

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: Primárního vzdělávání
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
(kombinace)

**VÝCHOVA K TVOŘIVOSTI PROSTŘEDNICTVÍM
VÝTVARNÝCH PROJEKTŮ**

CREATIVITY DEVELOPMENT THROUGH ART PROJECTS

Diplomová práce: 09 – FP – KPV – 0028

Autor:

Hana Morávková

Podpis:

Adresa:

17. listopadu 1164

293 01, Mladá Boleslav

Vedoucí práce: **Mgr. Hana Valešová**

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
105	1	29	3	26	5

V Liberci dne: 22. 4. 2010

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum: 22. 4. 2010

Podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí práce, Mgr. Haně Valešové, za podnětné rady a vedení diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat žákům ze ZŠ v Kosmonosech, kteří se podíleli na realizaci projektů.

Můj upřímný vděk patří všem, kteří mě podporovali ve vysokoškolském studiu a umožnili mi napsat tuto diplomovou práci, mojí rodině a především mojí mamince za její ochotu a pomoc.

Výchova k tvořivosti prostřednictvím výtvarných projektů

Morávková Hana

DP 2010

Vedoucí práce: Mgr. Hana Valešová

Anotace

Výchova k tvořivosti prostřednictvím výtvarných projektů

Diplomová práce se zabývá procesem výchovy k tvořivosti prostřednictvím projektů ve VV na 1. stupni ZŠ. Teoretická část objasňuje pojem tvořivosti, její význam, přínos a interpretaci. Dále se zabývá teorií tvořivého vyučování a výchovou k tvořivosti. Popisuje projektové vyučování, pokouší se formulovat jeho klady a zápory. Speciální pozornost je věnována projektům výtvarným.

Kvalitativní výzkum je zaměřen na zjištění aktuálního stavu využívání projektů ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ ve Středočeském kraji. Stěžejní částí výzkumu jsou rozhovory s učitelkami ZŠ. Dotazování se kromě problematiky projektové metody zaměřuje na možnosti rozvoje tvořivosti.

Na základě teoretických poznatků a výsledků výzkumného šetření byly sestaveny a realizovány výtvarné projekty zaměřené na podporu rozvoje tvořivosti. V praktické části jsou popsány základní myšlenkové linie projektů, doplněné zhodnocením jejich úspěšnosti a přínosu pro tvořivý rozvoj dětí v rámci výtvarné výchovy.

Summary

Creativity development through art projects

The thesis is focused on the process of education and creativity through the project in art lessons in the first grades of Elementary school. Theoretical part explains the concept of creativity, its importance, benefits and interpretation. It also deals with the theory of creative education. It describes project learning and tries to formulate its negatives and positives. It is especially focused on art projects.

Qualitative research is focused on finding current status of using the project in art lessons in the first level of Elementary school in Central Czech region. The interviews with Elementary school teachers are the key part of the research. The questions focused not only on problems of project method but also on the possibilities of creativity development.

On the basis of theoretical knowledge and results of the research, art projects were realised, which concentrate on the support of creativity. In the practical part there are described the basic lines of projects, which are completed by evaluation and benefits for children creative development in the frame of creative art education.

Zusammenfassung

Erziehung zur Kreativität mittels bildender Projekte

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Prozess der Erziehung zur Kreativität mittels Projekte im Kunstunterricht im 1. Modul der Grundschule. Im theoretischen Abschnitt wird der Begriff der Kreativität, sowie seine Bedeutung und Nutzen erläutern und Interpretation vorlegen. Weiterhin beschäftigt sich die Arbeit mit Theorie des kreativen Unterrichts und Erziehung zur Kreativität. Sie beschreibt den Projektunterricht und versucht seine positiven und negativen Seiten zu zeigen. Besondere Aufmerksamkeit wird auf die Projekte im Kunstunterricht gerichtet.

Ziel der qualitative Untersuchung ist den aktuellen Stand der Ausnutzung von den Projekten im Kunstunterricht GS - 1. Stufe im Mittelböhmische Region darzustellen. Schwerpunkt der Untersuchung liegt in Gesprächen mit Grundschullehrerinnen. Die Umfrage betrifft neben der Problematik der Projektmethode auch die Möglichkeiten der Schöpfungskraftentwicklung.

Auf der Basis von theoretischen Erkenntnisse und der Untersuchungsergebnisse wurden die Schöpfungskraftentwicklung unterstützenden bildenden Projekte erstellt und realisiert. Im praktischen Teil wurden die Grundgedankenlinien der Projekte beschrieben. Deren Erfolg und Tauglichkeit im Rahmen des Kunstunterrichts ausgewertet wird.

Klíčová slova

Tvořivost, výchova k tvořivosti, výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ, projektová metoda, výtvarný projekt

Key words

Creativity, creative education, art education at Elementary school, project method, art project

Schlüsselwörter

Kreativität, Erziehung zur Kreativität, Kunstunterricht im 1. Modul der Grundschule, die Projektmethode, bildender Projekte

Obsah

1	ÚVOD.....	9
1.1	Zdůvodnění výběru tématu diplomové práce.....	9
1.2	Cíl diplomové práce	10
2	TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1	Tvořivost	12
2.1.1	Definice tvořivosti	13
2.1.2	Definice souvisejících pojmů	16
2.1.3	Význam tvořivosti	18
2.1.4	Identifikace tvořivosti.....	19
2.1.5	Rozvoj tvořivosti	21
2.2	Výchova k tvořivosti	23
2.2.1	Výchova k tvořivosti v RVP.....	23
2.3	Tvořivé vyučování	25
2.3.1	Tvořivost ve VV	26
2.4	Problémové vyučování.....	27
2.5	Projektové vyučování.....	28
2.6	Projektová metoda ve VV	31
2.6.1	Výtvarné řady	31
2.6.2	Výtvarné projekty	32
3	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	35
3.1	Cíl výzkumu	35
3.2	Výzkumné otázky.....	35
3.3	Cílová skupina.....	36
3.4	Výzkumné metody	38
3.4.1	Analýza pedagogických dokumentů.....	38
3.4.2	Rozhovor	39
3.5	Metodika šetření.....	41
3.6	Výsledky výzkumu.....	44
3.6.1	Třídní knihy	44
3.6.2	Rozhovory	52

3.7	Diskuze.....	64
4	PRAKTICKÁ ČÁST	67
4.1	Projekt „Cesta kolem světa za 80 dní“	68
4.2	Projekt „Do pohádky – tam a zase zpátky“	86
5	ZÁVĚR.....	100
	SEZNAM LITERATURY	101
	SEZNAM OBRÁZKŮ	103
	SEZNAM PŘÍLOH	104
	SEZNAM OBRÁZKŮ V PŘÍLOZE	105

1 ÚVOD

1.1 Zdůvodnění výběru tématu diplomové práce

„Tvořivost dělá z obyčejných lidí lidi neobyčejné.“

Reynold Bean

Pojmy tvořivost a projekt se v současné době stávají populárními a trendy. A to nejen v oblasti školství, ale v návaznosti také v oblasti profesní. Škola je přípravou na budoucí uplatnění svých žáků v jejich zaměstnání. Pokud je naučí těmto důležitým schopnostem, vychová žáky, kteří budou schopni se lépe prosadit a uplatnit. V minulosti byl kladen velký zřetel na vědomosti a inteligenci. Pokud byl člověk inteligentní, měl zpravidla velké vědomosti a znalosti a díky tomu byl žádaný. V současné době přichází nový, odlišný trend. Již není kladen tak velký důraz na encyklopedické vědomosti. Žádání jsou lidé, kteří umí s informacemi pracovat, ať to znamená jejich vyhledávání, třídění či jejich analýzu a syntézu. Je vyžadován přístup označovaný jako tvořivý. Ten zahrnuje flexibilitu myšlení, bohatost nápadů, schopnost dotahovat nápady a realizovat je.

Z praktických školních zkušeností je však zřejmé, že tato změna zatím není ve výuce zohledněna. Proto jsem si vybrala téma, které se snaží o tomto novém a podle mého názoru velmi užitečném fenoménu podat informace. Pokud se dokáže výuka na školách změnit a přizpůsobit těmto ve vyučování poměrně novým tendencím, lze očekávat její zefektivnění. Především škola, jako zdroj poznání, by neměla zůstat svými přístupy v minulosti, ale měla by se pokoušet aplikovat ty novější, ověřené a účinné tendence v praxi.

1.2 Cíl diplomové práce

Cílem diplomové práce bylo 1) zjistit aktuální stav využívání projektů ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ ve Středočeském kraji, 2) realizovat výzkumnou sondu pomocí kombinace kvalitativních metod - analýzy třídních knih a rozhovoru a 3) vytvořit na základě výsledků řadu výtvarných projektů a ověřit je v praxi.



Obrázek 1 – „Stádo buvolů“, kombinovaná práce, dívka (10 let)

2 TEORETICKÁ ČÁST

Úkolem školy je připravit své žáky na jejich další život a ukázat jim cesty vzdělávání sebe sama. Pro jejich budoucí život tak není důležité množství naučených vědomostí, protože ty, jak víme, lidský mozek časem zapomíná. Mnohem důležitější pro žáka je naučit se rozdílným strategiím, které bude moci v budoucnu efektivně uplatňovat. Mnoho z těchto strategií je možno u dětí rozvíjet v rámci projektového vyučování, což vede k tvořivému rozvoji osobnosti dítěte.



Obrázek 2 – prostorová tvorba z PET lahve, dívka (10 let)

2.1 Tvořivost

Tvořivost je v současné době pojmem, který je populární a žádaný. Požadavek na tvořivost jako osobnostní vlastnost je stále častěji vyžadován jak v oblasti školství, tak především v oblasti profesní. Do budoucna jsou tak tvořivé schopnosti pro každého jednotlivce nezbytnou a přínosnou součástí jeho osobnosti.

Již dávno je překonána domněnka, že tvořivost je výsadou pouze některých profesí, oborů či osobností. Dnes již neplatí, že tvořivé schopnosti jsou doménou umělců, vynálezců, vědců či dalších profesí, dosahujících výrazných tvůrčích výsledků. Aktuálně vědci tvrdí, že tvořivost se v různé míře vyskytuje u každého člověka, což dokazuje i jeho evoluční vývoj. Bez tvořivosti se lidé nemohou posunout dál a překročit tak své vlastní hranice. Nebýt tvořivosti nemohl by člověk využívat oheň, svítit žárovkami, jezdit v autě. Patří sem nejen oblast vědy, ale také gastronomie, mezilidských vztahů, umění, kutilství a mnoha dalších oborů a to na jakékoli úrovni.

Pokud tedy pojmem tvořivost v celé její šíři, můžeme konstatovat, že je to neoddělitelná součást světa a života, která jde ruku v ruce s vývojem a pokrokem lidstva, jakožto i s vývojem a osobním růstem každého jednotlivce.

2.1.1 Definice tvořivosti

„Tvořivost je známý pojem, který se však zvláštním způsobem vymyká uchopení.“

David Fontana

Vymezení pojmu tvořivosti není zcela jednoznačné, je na něj nahlíženo z několika úhlů. Autoři publikací o tvořivosti chápou definici různými způsoby.

Obecně převažují definice, jež ve své podstatě formulují tvořivost skrze pojmy originality neboli novosti a užitečnosti neboli hodnotnosti.

Tato kritéria mají dvě vrstvy. První z nich, hovoříme o ní jako o absolutní či objektivní tvořivosti, přináší něco zcela nového z hlediska doby a společnosti – např. objevy či vynálezy. Druhá, nazývaná jako subjektivní či relativní, se vztahuje k určitému užšímu rámci – skupině či osobě, kde jednotlivec objevil něco nového a užitečného dříve než ostatní, či je to zcela nové a jedinečné pro něj samého.

„Novost se obvykle posuzuje podle vzácnosti výskytu dané myšlenky, nápadu, řešení v určitém kontextu k danému problému, k určitému sociálnímu prostředí. O užitečnosti rozhoduje společenská praxe... U žáků, respektive u studentů se jako kritérium novosti všeobecně akceptuje subjektivní, psychologicky zdůrazněná novost, která nemusí být novostí i z hlediska společenského“ (Lokšová; Lokša, 2003, str. 15).

Novost a užitečnost jsou tedy v těchto definicích základními charakteristikami tvořivosti.

Dílčí zařazení definic je pak různé. Někteří autoři hovoří o tvořivosti jako o schopnosti člověka k poznávání, vnímání a použití věcí v nových a jedinečných variantách.

„Tvořivost je schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navyklých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti“ (Ullrich in Petrová, 1999, str. 14).

Psychologický slovník (2001) definuje tvořivost jako „*schopnost tvořit, která existuje v potenciálním stavu u každého jedince a v každém věku*“.

Fichnová, Szobiová (2007) chápou tvořivost jako „*schopnost vytvářet nové, neobvyklé, originální způsoby řešení*“.

Drevdahl pojímá definici kreativity jako schopnost člověka vytvářet jakékoli myšlenky, které jsou v podstatě nové a pro autora byly dříve neznámé (in Petrová, 1999).

Komplexněji je pak definován pojem tvořivosti jako vlastnost nebo celý souhrn vlastností osobnosti.

Uždil (2002) chápe tvořivost jako významnou lidskou vlastnost, která umožňuje cestu k velmi dobrým výsledkům. Díky ní člověk umí reagovat na životní situace nově, nešablonovitě a poradí si v tísní. Tvořivost podle něj znamená také mít uspokojení z vlastní vynalézavosti a vnitřní pohyblivosti.

„Tvořivost znamená souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů. Zahrnuje v sobě schopnosti, včetně intelektových schopností, ale nevyčerpává se jimi“ (Čáp in Petrová, str. 15).

Votruba definuje tvořivost jako soubor vlastností, které dávají člověku schopnost k vytváření nového produktu (in Petrová, str. 15).

Další autoři definují tvořivost jiným způsobem, vnímají ji jako styl či druh myšlení.

„Tvořivost je generování nových, neobvyklých, ale přijatelných, užitečných myšlenek, řešení, nápadů“ (Lokšová; Lokša, 2003, str. 14).

Někdy si definice navzájem odporují. Jestliže v předchozích odstavcích někteří autoři mluvili o tvořivosti jako o druhu či stylu myšlení, existují názory, které toto tvrzení naopak vyvracejí.

„Tvořivost tak trochu vybočuje z mezí „normálního chování“, neboť není racionální. Za svůj původ nevděčí vědomému myšlení, nýbrž hlubokému citění“ (Bean in Petrová, 1999, str. 15).

Z některých výroků je zřejmé, že tvořivost má dlouhodobý charakter. Jde tedy o proces, který se sestává z jednotlivých na sebe navazujících kroků, které směřují k vyústění; zpravidla je výstupem nějaký produkt.

„Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení. Proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním“ (Bean in Petrová, 1999, str. 15).

Ať je pohled na teorii tvořivosti jakýkoli, můžeme shrnout, že nejčastěji je pojem tvořivost definován na základě vzniku něčeho nového a užitečného od podoby myšlenky až po podobu výsledného produktu. Tvořivý proces také zpravidla přináší člověku radost a uspokojení.

2.1.2 Definice souvisejících pojmů

Zvlášť v souvislosti s výtvarnou výchovou (dále VV) bývají zmiňovány pojmy „fantazie“ a „představivost“. Někdy dokonce dochází k jejich nedostatečnému vymezení vůči tvořivosti, či dokonce k jejich vzájemné záměně. Proto zde uvádíme jejich definice a vztah vůči tvořivosti.

Podle J. Hlavsy a jeho kreativizační teorie sehrávají představivost, fantazie, divergentní myšlení, hravost a týmová práce v tvořivých procesech hlavní roli (Hazuková; Šamšula, 1991).

Psychologický slovník (2001) vysvětluje pojem fantazie jako „tvořivou představivost“. Uvádí, že fantazie je jedním z četných obranných mechanismů člověka. Spočívá v přenášení pudu na imaginární úroveň, kde je symbolicky uspokojen tvorbou představ.

Petrová (1999) uvádí, že fantazie pracuje s představami, které uvádí do nových souvislostí, mění je, spojuje a kombinuje. Je nezbytná pro tvůrčí činnost.

Představivost je v Psychologickém slovníku (2001) definována jako „*schopnost představovat si nepřítomné věci a kombinovat představy*“.

Petrová (1999, str. 124) uvádí, že „*představy jsou jednak obrazy reprodukující to, co člověk v dané podobě již vnímal, jednak jsou to obrazy něčeho relativně nového*“, přičemž druhá z variant často souvisí s tvořivou činností.

Dalšími důležitými pojmy ve vztahu k teorii tvořivosti jsou konvergentní a divergentní myšlení.

Jak uvádějí Lokšová a Lokša (2003), koncepce divergentních a konvergentních myšlenkových operací je jednou z nejvíce diskutovaných problematik v teorii tvořivosti. Současné přístupy autorů k této problematice se shodují v tom, že základem tvůrčího řešení problémů jsou divergentní rozumové operace.

Divergentní myšlení se uplatňuje v úlohách, v kterých není jen jedno správné řešení jako v těch, založených na myšlení konvergentním. Úlohy založené na divergentních operacích mají více možných způsobů řešení.

„Divergentní myšlení nemůže být synonymem tvořivosti“, upozorňují Lokšová, Lokša (2003, str. 27). Svoje tvrzení vysvětlují tím, že během tvořivého procesu dochází k uplatnění obou druhů myšlení, divergentního i konvergentního. Společně dohromady tvoří tyto myšlenkové operace jeden typ myšlení, který se komplexně uplatňuje v dimenzi myšlení tvořivého.

2.1.3 Význam tvořivosti

„Tvořivost přispívá k aktivní adaptaci člověka“ (Petrová, 1999, str. 10).

Člověk se během svého života potýká s nutností přizpůsobovat se. K tomu, aby se mohl naplno realizovat a prožívat plnohodnotný život, je jistá tvárnost zapotřebí. To však zpravidla není možné na základě naučených, stereotypních vzorců chování. Jsou situace, kdy člověk musí hledat nové, dosud nepoužívané zdroje a umět s nimi podle svých možností nakládat. Tvořivost pomáhá člověku snáze zvládat životní překážky, což obecně činí život takového jedince jednodušším.

Pokud je člověk tvořivý, nespokojí se s tím, co je dané, v případě, že s tím nesouhlasí nebo mu to nevyhovuje. Výzvou pro něj jsou neobvyklá řešení.

Někteří psychologové (např. Maslow, 1970; Rogers, 1983; Luk, 1981) uvádějí, že tvořivost odpovídá psychickému zdraví (Fichnová, Szobiová, 2007).

Tvořivost pozitivně ovlivňuje zvyšování sebevědomí, pomáhá snižovat projevy strachu, má vliv na růst chápavosti a motivace poznávat. Zvyšuje zájem o učení, zlepšuje sociální vztahy, podporuje ochotu ke spolupráci. Formuje osobnost ve vztahu k sobě samému i ke světu, dodává člověku hluboce subjektivní smysl života.

Tvořivost je vlastnost, která je předpokladem technického a civilizačního pokroku. Nové vědecké poznatky je třeba umět uchopit, dát jim nové souvislosti a použitelnost, učinit je prospěšnými. To je činí praktickými tím, že nám usnadňují život, či ho naplňují novými hodnotami.

Tvořivost je předpokladem pro utváření kulturních hodnot, je základním pilířem zábavy a humoru, plnohodnotné relaxace a obnovy duševních sil (Němec, 2004).

2.1.4 Identifikace tvořivosti

Otázka identifikace tvořivosti je diskutovaným problémem teorie tvořivosti. Určit, zda je dětská práce tvořivá či ne, není jednoduché. Ve škole se do takového procesu promítá bezesporu učitelovo subjektivní hodnocení tvořivosti. Není výjimkou, že učitel zaměňuje tvořivost s inteligencí a školními výkony žáka. Ve školní praxi je často také používáno pojmenování „správné“, které označuje provedení úkolu podle představy učitele nebo podle jím představeného vzoru.

Specifické vlastnosti osobnosti tvůrčího žáka, jako jsou např. často kladené otázky za účelem poznání, vedoucí postavení, nedisciplinovanost až hyperaktivita, práce bez přímého rozkazu apod., mohou narážet na nepochopení a bariéry okolí – učitelů, spolužáků, rodičů. To může vést k negativním důsledkům, jako jsou špatné vztahy se spolužáky až izolace, vedoucí k negativním intrapsychickým reakcím (Lokšová, Lokša, 2003).

Lokšová a Lokša (2003) uvádějí následující kritéria pro identifikaci tvořivosti v kresbě žáků:

- **Kompozice** – u málo tvořivých žáků se dobrá kompozice objevuje jen v malém procentu případů a často pouze nahodile. Žáci tvořiví správně rozmisťují jednotlivé prvky po ploše, prostorové řešení je vyvážené, zobrazují perspektivu v prostoru.
- **Originalita** – pro žáky tvůrčí je charakteristická neobvyklost zobrazení, zvláštnost, novost v pojmání tématu, imaginace prvků.
- **Kontrastnost** – ve výtvarném projevu tvůrčích žáků se objevuje více kontrastů, použité tenzní a detenzní prvky vyjadřují větší dynamiku kresby. Kresby žáků málo tvořivých charakterizuje chudá kontrastnost, barvy jsou nevýrazné a málo intenzivní.

Hazuková a Šamšula (1991) uvádějí šest měřitelných tvořivých schopností:

- plynulost
- pohyblivost
- původnost
- schopnost propracování
- citlivost pro problémy
- nová interpretace

Plynulost znamená rychlost a pohotovost ve vybavování pojmů či slov a jejich asociačních, myšlenkových či výrazových vztazích.

Pohyblivost neboli flexibilita se týká pružnosti užití osvojených informací.

Původnost, též originalita, je schopnost vidět skutečnost novými, nekonvenčními pohledy. Měří se neobvyklými odpověďmi, vtipem a vzdálenými asociacemi.

Schopnost propracování neboli elaborace, umožňuje člověku vytvářet nové struktury na základě svých znalostí a získaných informací. Uplatňuje se při konkretizaci pracovního plánu.

Citlivost pro problémy (senzitivita) pomáhá spontánně si všimnout a odhalit přítomnost neobvyklých jevů a věcí.

Nová interpretace – redefinice je schopnost vyložit a užít předmět nebo jeho část v nových, účelných souvislostech.

2.1.5 Rozvoj tvořivosti

Obecně platí domněnka, že tvořivost, která se vyskytuje v různé míře u každého člověka, lze rozvíjet. Její rozvoj probíhá dlouhodobě, potažmo celý život. Pokud člověk ustrne na bodě, kdy se domnívá, že už je „dostatečně“ tvořivý, je to pro něj krok zpátky. Tvořivost by měla být chápána spíše jako cesta než jako cíl.

„Tvořivost lze rozvíjet, stejně jako člověka lze do jisté míry vzdělávat a vychovávat“ (Němec, 2004, str. 14).

Stejně jako vzdělání či výchova může být i tvořivost prostoupěna celým lidským životem. Podobně jako lidé, kteří se vzdělávají v průběhu celého svého života, jsou i lidé tvořiví méně náchylní k životnímu splínu, pesimismu a ustrnutí názorů.

Pro rozvoj tvořivosti u žáků je cílem učitele vytvořit pro ně příznivé podmínky. V tomto ohledu je pro něj významná stupnice F. Holešovského, jejíž podstata spočívá především ve shrnutí zřetelů, majících na mysli rozvoj dětské tvořivosti.

Tato stupnice, jak uvádějí Hazuková a Šamšula (1991) je velmi vhodná pro aplikaci ve výtvarné výchově. Doporučuje:

- překládat dětem takové učivo, jenž rozvíjí jejich fantazii a obohacuje jejich slovní zásobu
- poskytovat dostatek času k přemýšlení a snění
- dodávat odvalu k zápisu či výtvarnému zpracování jejich myšlenek
- dětským výtvorům zajistit konkrétní uplatnění
- dát volný průchod tendenci vidět věci nově, nekonvenčně
- oceňovat dětskou individualitu, neomezovat děti a nebránit jejich projevům

- při prezentaci dětských projevů postupovat citlivě a s respektem k dětské osobnosti
- podporovat hru se slovy, výtvarnými prostředky
- milovat děti a dávat jim lásku najevo

Fichnová, Szobiová (2007) uvádějí následující zásady pro podporu tvořivého myšlení pro děti předškolního věku, které lze aplikovat i na děti školou povinné:

- nehodnotit – slovní podpora toho, že žáci nad problémem přemýšlejí, chválíme je za jejich nápady
- dobrovolnost – úlohy a cvičení by měly mít nenásilný charakter, pokud dítě chce, může se účastnit jen v roli pozorovatele a zapojit se později
- bezpečí – pokud mají děti pocit bezpečí, snáze se uvolní a necítí se být pod tlakem
- humor – vtipným řešením se můžeme zasmát, nikdy by však nemělo dojít k zesměšňování
- potěšení ze hry – činnosti mají přinášet dětem potěšení a radost z hledání a objevování řešení
- pochvala – i děti s nepříliš originálními nápady je třeba ocenit za jejich snahu
- hra – pokud má úloha povahu hry, je nenásilná a dětem blízká

2.2 Výchova k tvořivosti

Výchova k tvořivosti je proces, při němž jsou záměrně i nezáměrně využívány ve výuce takové metody, formy a strategie, které vedou k rozvoji tvořivosti žáka.

„Tvořivost v procesu edukace představuje funkční didaktický prostředek formativního výchovného působení na žáka“ (Lokšová, Lokša, 2003, str. 78).

„Výchova k tvořivosti by měla vycházet z poznání, že vnitřní motivace k řešení úloh tvořivého charakteru a prostředí, ve kterém žáci nemají obavy z hodnocení svých tvořivých produktů a výsledků učební činnosti, budou facilitovat rozvoj jejich tvořivosti.“ (Lokšová, Lokša, 2003, str. 51)

Jak uvádí Vančát (2007), je smysl výchovy k tvořivosti možné vystihnout na základě odlišného přístupu v hodnocení žáka. Zatímco školství založené na dosahování univerzálních znalostí hodnotí žáka z negativního hlediska, kdy známky odrážejí stupeň, v němž žák není schopen dosahovat obecných norem, ve výchově k tvořivosti je žák hodnocen na základě pozitivního hodnocení, kdy jsou oceňovány míra nárůstu a pokrok, kterých žák individuálně dosáhl vzhledem ke svému rozvoji a své socializaci.

2.2.1 Výchova k tvořivosti v RVP

Požadavek výchovy k tvořivosti je uváděn na všech úrovních Rámcového vzdělávacího programu, tedy nejen v oblasti Umění a kultura. Je tedy zřejmé, že má prostupovat napříč všemi oblastmi a celým procesem základního vzdělávání.

Vančát (2007) uvádí, že výchova k tvořivosti a podpora rozvoje tvořivého myšlení a tvořivé činnosti žáků je klíčovou metodou inovací výchovných a vzdělávacích strategií. Dále dodává, že začlenění výchovy do Školního vzdělávacího programu a jeho realizace bude specifikovat jeho inovační potenciál vůči zavedeným metodám vzdělávání.

Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura můžeme sledovat, jaké požadavky jsou kladeny na výchovu k tvořivosti v předmětu výtvarná výchova.

Žáci mají v tvořivých činnostech rozvíjet schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím linie, bodu, tvaru, barvy atd. Požadován je tvořivý přístup k práci s vizuálně obraznými znakovými systémy.

V Rámcovém vzdělávacím programu (2007, str. 65) se dočteme: „*V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci*“.

Mezi cíle vzdělávací oblasti patří mimo jiné rozvíjení tvůrčího potenciálu, tvořivý přístup ke světu a k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů, zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků a postojů.

2.3 Tvořivé vyučování

Tvořivé vyučování představuje komplex teoretických a empirických poznatků v oblasti cílů, metod a nástrojů, které směřují k rozvoji tvořivého potenciálu žáků (Lokšová, Lokša, 2003).

„Koncepce tvořivého vyučování v humanisticky orientované škole je zaměřená na rozvoj tvořivosti žáka jako subjektu edukace. Představuje ucelený komplex cílů, metod, principů, forem, prostředků a strategií vyučování, které se orientují na rozvoj tvořivosti žáků a na cílevědomé formování jejich tvořivé osobnosti“ (Lokšová, Lokša, 2003 str. 7).

Základem tvořivé výuky je utváření podmínek pro kreativní rozvoj žáků. Cílem je navodit takovou atmosféru a klima, aby byli žáci vybízeni k tvůrčím činnostem v prostředí beze strachu z odsouzení či posměchu. Podpora toho, že žák se nebojí zkoušet různé nové postupy a vymýšlet originální řešení, je totiž základním pilířem úspěchu výuky založené na rozvoji tvořivosti.

Hazuková a Šamšula (1991) uvádějí, že učitel by na cestě za tvořivou výukou měl respektovat zejména následující zásady:

- pozornost věnovat atmosféře třídy
- nebát se vyzkoušet nové věci
- umožnit žákům nadchnout se k plodným nápadům
- respektovat osobní výpověď žáka o jeho vnitřním světě
- akceptovat tvořivou potřebu komunikace
- podporovat divergentní myšlení
- přijímat chyby a promíjet je
- uvědomovat si, že „obtížný“ žák chce uniknout nudě třídy
- vědět, že různé typy žáků se učí odlišnými způsoby
- nepřipustit, aby se hodnocení změnilo v útlak

2.3.1 Tvořivost ve VV

Cílené směřování k rozvoji tvořivosti ve škole by mělo být v dnešní době již samozřejmostí. Otázkou však zůstává, zda jsou učitelé dostatečně informováni a vzděláni v oblasti výchovy k tvořivosti a zda dávají žákům prostor pro tvořivý rozvoj.

Tvořivost ve VV má svá specifika. Jak uvádějí Lokšová a Lokša (2003), musí žák nejprve znát a umět učivo či techniku, aby se mohl tvořivě projevit.

Není tedy možné očekávat tvořivost tam, kde děti nevědí, jak s daným materiálem či technikou pracovat. Žáci se nejprve musí naučit výrazovým prostředkům dané techniky a poté ji mohou variabilně měnit, používat v nových kombinacích a situacích. Pokud tedy učitel chce rozvíjet tvořivé schopnosti dětí např. v technice koláže, děti si musí nejprve tuto metodu osvojit a až mohou využít jejích pravidel v novém kontextu.

2.4 Problémové vyučování

Problémové vyučování je úzce spojeno s vyučováním tvořivým i projektovým, které bude zmíněno v následující kapitole. Metody, na kterých jsou tyto způsoby vyučování založeny, se vzájemně nevylučují a mohou být užity současně. Výskyt problému v projektovém vyučování podporuje zájem o jeho řešení a dosažení výsledku.

Problémové vyučování podporuje žáka v rozvoji jeho samostatného pozorování a přemýšlení, v tvořivém přístupu k řešení složitých otázek a v různorodosti pohledu na problém.

Podle Roeselové (1997, str. 26) problémové vyučování „*vhodnými podněty probouzí zájem o svět, předkládá problémy, které navozují řetězce souvislostí, a motivuje úvahy vedoucí k osobitým postojům.*“

Problémová výuka učí nejen hledat odpovědi, ale směřovat hlouběji a pokládat si nové otázky.

„Problémové vyučování je založeno na poznatku, že dovolíme – li žákům volně získávat fakta a pracovat s nimi, docházejí sami k novým vztahům, a generalizacím, formulují postupy apod. Významný je i výběr a způsob předkládání těchto faktů“ (Hazuková, Šamšula, 1991, str. 54).

Problémové vyučování ve výtvarné výchově podporuje u dětí možnost objevování a zkoumání barev, linií, tvarů. Žák si utváří citlivý vztah k výtvarnému jazyku a lépe chápe užití jednotlivých technik a materiálů ve vztahu k danému námětu.

2.5 Projektové vyučování

Projektové vyučování, založené na projektové metodě, je jedním z možných způsobů výuky. Jedním ze zakladatelů tohoto typu výuky byl W. H. Kilpatrick. Začala se rozvíjet v návaznosti na pragmatickou pedagogiku na přelomu 19. a 20. století. Podstatou projektové výuky je její zcela jiné uspořádání. Žáci neposlouchají klasický výklad, využívají např. při frontální výuce, ale s pomocí vyučující řeší určitý úkol komplexního charakteru – tedy projekt. Ten je úzce spojený s praxí nebo z ní přímo vychází. Pro žáky musí být předložený úkol zajímavý a významný. S jeho řešením se pak identifikují, přijmou ho za svůj, což vede k zájmu o jeho řešení.

Při určování, zda se jedná o projekt, rozhoduje vztah žáka k dané činnosti a jeho podíl na ní. Důležitým momentem je odpovědnost a role žáka. Pokud učitel vede výuku, řídí ji i žáky a veškeré podněty a činnosti vychází jen od něj, lze říci, že se zde nejedná o projekt, nýbrž spíše o integrované tematické vyučování. To je s projektem často zaměňováno.

Definice pojmu „projektová metoda“ (popř. projektové vyučování, projekt) je stále ve vývoji. Jednotliví autoři nazírají na definování pojmu z různých pohledů. Pro srovnání je uvedeno několik příkladů:

William Heard Kilpatrick ve své definici zdůrazňuje praktický význam projektů: *„Projekt jest určitě a přesně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě“* (Coufalová, 2006, str. 10).

„Projekt vychází z logiky životní reality. Přispívá k individualizaci výuky a umožňuje vnitřní diferenciaci.“

Coufalová (2006) uvádí jako jeden ze základních rysů projektu fakt, že projekt je především podnikem žáka.

Z hlediska uspořádání rozdělují Kalous a Obst (2009) projekty na individuální, skupinové, třídní a školní. V individuálním projektu pracuje každý žák samostatně a vytváří tak své vlastní řešení projektu. Více žáků společně pracuje v projektu skupinovém, kde si zpravidla stanovují různé dílčí role, které plní. Podobné je to i v projektu třídním, na kterém se podílí celá třída jako celek. Nejrozsáhlejším typem jsou projekty školní, na kterých se podílí celá škola.

Nezpochybnitelné jsou přínosy zapojení projektů do výuky. Jedním z nich je bezesporu integrace a propojení předmětů, kdy jednotlivé předměty nejsou striktně odděleny, ale vytváří v projektu jeden celek.

„Projektové vyučování je jednou z možností organického spojení učebních předmětů v kognitivní a činnostní oblasti“ (Coufalová, 2006, str. 13).

Další předností projektů je jejich silná motivační role. Jak uvádí Coufalová (2006), projekt by však neměl žáky motivovat jen atraktivností námětu. Měl by být zároveň i smysluplný, neboť pak dochází kromě motivace vnější ze strany učitele také k motivaci vnitřní, žák je tedy motivován vlastní chutí k poznávání.

Projekty jsou velmi blízko životní realitě a pro žáky jsou přirozené. Učivo je tak aplikováno do reálných situací, což děti přesvědčuje v jeho významu. Cenným přínosem je zároveň také to, že žáci zjistí, že dosavadní znalosti a vědomosti někdy nestačí na vyřešení úkolu a je zapotřebí nacházet a vyhledávat pro ně nová, dosud neznámá řešení.

Další výhodou projektů je možnost individualizace vyučování. Klasická frontální výuka nemusí vždy nabízet možnost přizpůsobit tempo a množství učiva každému žákovi na míru. Třída bývá prakticky brána jako jeden celek, který se přizpůsobuje průměru. Naproti tomu v projektu je možnost individuálního zvládnutí úkolů značná, žáci si zpravidla mohou rozdělit úlohy, pracovat svým tempem a uplatnit své osobité zájmy.

Spolupráce je jedním z dalších hodnotných stránek projektového vyučování. Spolupracovat se učí nejen děti mezi sebou, ale mění se i jejich vzájemná spolupráce s učitelem, kdy již nejsou pouhými pozorovateli jeho snažení. Projekty navíc podporují i kooperaci mezi učiteli, což přináší více nápadů, možnost zapojit do projektu více žáků apod.

Mezi přínosy projektové metody patří i rozvoj tvořivých schopností.

„Tvořivý potenciál dětí lze rozvíjet v prostředí, ve kterém mají radost z pochopení učiva, prostor pro samostatnou práci, ve které nejsou ani absurdní nápady středem posměchu, ve kterém panuje ovzduší důvěry a pohody.“
(Coufalová, 2006, str. 18)

Mezi další přínosy projektového vyučování patří např. to, že učí děti pracovat s informacemi, vyhledávat je, třídit a porovnávat, má kladný vliv i na mravní vývoj žáků, učí je toleranci, odpovědnosti, vnitřní kázi atd.

Projekty mají samozřejmě na straně druhé i své nevýhody a úskalí.

Projektová metoda je metodou doplňkovou, což znamená, že nelze vyučovat jen jejím prostřednictvím. Projekty jsou vhodné pro doplnění a zpestření dalších, jiných vyučovacích metod.

Dalším možným úskalím je nepřipravenost učitelů na tuto metodu. Požadavky, kladené na učitele, jsou vysoké a projektová metoda je z mnoha pohledů velmi náročná. Většina učitelů navíc tuto metodu nezažila v době svých studií na základní škole a dokonce ani na škole vysoké. Nemají tedy zkušenosti s prožitkem projektu (Coufalová, 2006).

Dalšími body, které popisují obtíže při projektovém vyučování, jsou např. náročnost přípravy projektů, jeho dostatečná promyšlenost, materiální zajištění, plnění cílů a vyhodnocení projektu.

2.6 Projektová metoda ve VV

Projektová metoda ve VV má svá specifika. Hlavním rozdílem jsou způsob vyjadřování během projektové výuky. Výtvarné vyjadřování je dětem mladšího školního věku blízké a přirozené a vyučující by na to měl brát při zařazování projektové metody do výuky VV zřetel. Spontaneitu dětského výtvarného projevu lze využít mnoha způsoby přesně tak, aby dítě mohlo svobodně a dobrovolně vyjadřovat své myšlenky a zároveň, aby byl naplňován plán, který si vytyčil pedagog.

Projektová metoda ve VV se nesnaží propojovat více předmětů a usilovat tak o rozvoj mezipředmětových vztahů. Pozornost je soustředěna na budování estetického citění a výtvarného vnímání, provázanost do ostatních oblastí je spíše vedlejším produktem.

Výtvarně projektovou metodu, jež vychází z promyšlené skladby na sebe navazujících úloh, rozdělujeme na dva typy – výtvarné řady a výtvarné projekty. Jelikož první z nich zpravidla v praxi přechází pedagogickým vývojem učitele do typu druhého, uvádíme oba tyto druhy.

2.6.1 Výtvarné řady

Návaznost či zřetězení výtvarných prací není ve výtvarné výchově nic nového. Jedná se o metodu v zásadě známou, jen nově pojmenovanou a pojatou. Již v minulosti učitelé tematicky propojovali několik hodin za sebou, kdy práce postupovaly např. od návrhu přes kresebnou stylizaci k realizaci v materiálu.

Roeselová (1997, str. 31) definuje výtvarné řady jako: *„krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjejí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém“*.

Učiteli jsou výtvarné řady oblíbeny pro jejich jednoduchost a jasně danou koncepci. Nabízí možnost systematického zkoumání tématu a eliminují problém hodinových jednotek.

Roeselová (1997) rozděluje výtvarné řady na několik odlišných typů podle jejich stavby: výtvarný cyklus, metodickou řadu, tematickou a srovnávací řadu.

Ve výtvarném cyklu hledá žák v rámci jednoho společného námětu vlastní výtvarné nápady. Seřazením výsledných prací vzniká např. cyklus grafických listů, výtvarných etud apod. Náročnější variantou je cyklus, který v rámci jednoho tématu dává žákům více možností, jak ho uchopit. Jeho výsledkem je zajímavý průřez individuálních přístupů a pohledů na dané téma.

Metodická řada je koncepčně náročnější, rozvíjí důsledně řazenými kroky výchozí podnět až k vyvrcholení práce. Častý bývá postup od studijní kresby přes návrh k realizaci v materiálu, což vyhovuje žákům, kteří mají potřebu dosáhnout viditelného a esteticky působivého výsledku.

Hlouběji se samotným námětem zabývá tematická řada, která oproti předešlé negraduje. Tam, kde se žáci chopí rozvíjení tématu a déle se některému z nich věnují, přerůstá tematická řada do výtvarného projektu.

Srovnávací řady patří mezi nejnáročnější a současně nejzajímavější přístupy k výtvarnému učivu. Na základě srovnávacích řad může učitel sledovat žakovu cestu, poznávat jeho specifické výtvarné vyjadřování apod.

2.6.2 Výtvarné projekty

Východiskem prvních výtvarných projektů bývají často tematické řady, u kterých jsou dále rozvíjeny odbočující nápady a výtvarné podněty.

Roeselová (1997) definuje výtvarné projekty jako „*útvary se složitou klenbou úloh a často závažným myšlenkovým obsahem*“.

Výtvarné projekty sledují více různých pohledů či cest při ztvárnění myšlenky nebo problému. Téma obkličují z různých stran a náhledů a snaží se široce vyčerpat jeho možnosti. Není však žádoucí postihovat všechny myšlenkové odbočky, které v rámci tématu vyvstanou. Některé svým obsahem mohou projekt unést špatným směrem či vedou do slepé uličky. Úkolem učitele je udržet projekt v hranicích tak, aby neztratil nosnou myšlenku či pedagogický záměr.

Jedním z nejcennějších přínosů projektů je jednoznačně změna myšlení. To je v souladu s konceptem tvořivosti.

Stavba výtvarného projektu není jednotná, neboť záleží na osobě konkrétního učitele a volbě tématu. Také výtvarná poloha se může značně lišit s ohledem na zaměření učitele. Někdy tak projekt může vyznít spíše kreslířsky či malířsky, jindy v něm dominuje tvorba prostorová.

Roeselová (1997) rozděluje projekt na několik fází:

1. Fáze přípravná

Příprava výtvarného projektu bývá časově poměrně náročná. Zvolna se vynořují různé pohledy, které se skládají do dílčích celků. Nejobtížnější částí přípravy je se stavení kaleidoskopu jednotlivých motivů tak, aby obsahoval zřetelnou myšlenkovou linii. Na ní pak aplikovat látku odpovídající věku a zájmu žáků a jejich výtvarným schopnostem.

2. Průběh projektu

Důležité je vhodně a přizpůsobivě reagovat na dění během projektu, zajišťovat podporu žáků pracujících na projektu.

3. Závěr projektu

Každý projekt by měl mít jasný a definovaný konec, při kterém dojde ke shromáždění všech prací, diskuzi nad nimi a hodnocení průběhu i výsledku projektu, k sebehodnocení.

Mezi důležité momenty projektu patří jeho evaluace. Jedná se jak o vyhodnocení kvality jeho procesu, tak o splnění jeho cílů. Právě hodnocení průběhu činností a projektu je rozdílné od tradiční výuky, kdy je zpravidla hodnocen pouze výsledek a nikoli to, jak vznikl.

„Smyslem evaluace projektu je jak průběžné vyhodnocování probíhajících aktivit a jejich následná korekce, tak i posouzení míry dosažení jednotlivých cílů“ (Lisner in ICT, 2008).

„V projektovém vyučování nehodnotíme jenom výsledek, ale celý proces“ (Coufalová, 2006, str. 28)

Důležité při hodnocení je nehodnotit to, jak se projekt povedl učiteli, ale co přinesl žákovi (Coufalová, 2006).

Jak uvádí Roeselová (1997), žáci vedení touto metodou se vyvíjejí příznivěji a v období kolem 10. roku neztrácejí schopnost výtvarně se vyjadřovat. Jejich výtvarný projev je uvolněný, jejich názory jsou otevřenější k hodnotám výtvarné kultury.

3 VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část diplomové práce popisuje realizované kvalitativní šetření. Výzkumná sonda byla provedena pomocí dvou metod, obsahové analýzy školských dokumentů (třídních knih) a metody dotazování (rozhovorů s učitelkami).

3.1 Cíl výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo:

- 1) získat aktuální informace o využívání projektů ve VV na 1. stupni ZŠ pomocí analýzy třídních knih a rozhovorů s učitelkami
- 2) prozkoumat problematiku projektové výuky a výchovy k tvořivosti.

3.2 Výzkumné otázky

Náš výzkum si kladl dvě základní otázky:

1. Jaký je současný stav využívání projektů ve VV na 1. stupni ZŠ?
2. Jaký je názor učitelek na výchovu k tvořivosti?

Tyto dvě základní otázky zahrnovaly následující dílčí podotázky:

- Jak využívají učitelky na 1. st. ZŠ projekty při výuce VV?
- Jak často jsou projekty zařazovány do výuky?
- Jaké jsou kladné stránky projektů?
- Jaké jsou záporné stránky projektů?
- Jak učitelky rozumí pojmu tvořivost?
- Jakými způsoby je tvořivost nejčastěji rozvíjena?

3.3 Cílová skupina

Cílovou skupinou naší výzkumné sondy byli pedagogové vyučující výtvarnou výchovu na 1. stupni ZŠ ve Středočeském kraji. Vzhledem k tomu, že ve vzorku byly zastoupeny pouze ženy, je v celém textu výzkumné části použito ženské označení „učitelky“.

a) Pro analýzu třídních knih bylo osloveno celkem 49 učitelek z různých ročníků prvního stupně ZŠ. Na některých školách byly k dispozici poskytnuty všechny třídní knihy, na některých pouze ty, které byly momentálně dostupné.

Bylo použito celkem 49 třídních knih, z nichž byly vypsány všechny zápisy hodin VV za školní rok 2008/2009. Sběr dat probíhal v květnu a červnu 2009 na 10 školách ve Středočeském kraji. Z jedné třídní knihy bylo vypsáno přibližně mezi 30 až 35 záznamy, celkem se podařilo získat cca 1559 záznamů.

b) Výzkumného šetření metodou rozhovoru se zúčastnilo 5 učitelek vyučujících VV na 1. stupni ZŠ v Mladé Boleslavi a přilehlých obcích.

učitelka	věk	praxe
Učitelka 1	46 let	27 let
Učitelka 2	44 let	20 let
Učitelka 3	34 let	11 let
Učitelka 4	45 let	21 let
Učitelka 5	55 let	30 let

Tabulka č. 1: Věk a doba praxe dotazovaných učitelek

Z tabulky č. 1 je patrné, že všechny respondentky učí po celou dobu své kariéry. Učitelka 1 si doplňovala kvalifikaci v průběhu praxe kombinovanou formou studia.

Rozhovory probíhaly v období říjen – prosinec 2009. Byly realizovány ve třídách respondentek. Všechny dotazované daly ústní souhlas s pořízením zvukového záznamu pro optimální přepis rozhovoru a jeho další využití pro výzkumné účely.

3.4 Výzkumné metody

Jako výzkumná metoda našeho šetření byl zvolen kvalitativní přístup. Kvalitativní výzkum se vymezuje oproti kvantitativnímu např. na základě použitých metod, metody usuzování, typů dat či způsobů jejich analýzy. Jeho podstatou je do široka rozprostřený sběr dat bez počátečního stanovení proměnných. Kvalitativní výzkum zkoumá danou problematiku do hloubky a snaží se přinést maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem bývá zpravidla formulování nové hypotézy či teorie, která je ovšem vázána na daný vzorek a není ji možné zobecňovat (Švaříček; Šedřová, 2007).

3.4.1 Analýza pedagogických dokumentů

Za pedagogický dokument lze považovat ty materiály, které mají psanou nebo tištěnou podobu, popř. i audiovizuální záznamy. Můžeme je rozdělit podle různých hledisek např. na dokumenty normativní, neoficiální a účelové.

Normativní podklady vymezují soubor předpokladů, požadavků a organizačních opatření, zabezpečují plánovitý průběh a výsledky výchovně – vzdělávacího procesu. Patří sem např. zákony o školství, výchově a vzdělávání, archivní materiály škol a výchovných zařízení, učební plán atd.

Neoficiální pedagogické dokumenty představují záznamy a protokoly z jednání pedagogických rad a komisí, pedagogických konferencí, zprávy o činnosti školy, záznamy o průběhu vyučovacího procesu a další.

Účelové dokumenty podávají svědectví o subjektech výchovy. Jsou to např. slohové práce, různé video a audio záznamy, vyjádření pedagogického sboru k určitému pedagogickému problému či zprávy rodičů o dětech apod.

„Analýzu dokumentů můžeme charakterizovat jako intenzivní rozbor a analýzu dokumentu, který je ve své jedinečnosti co nejobsáhleji objasňován a interpretován“ (Miovský, 2006, str. 100).

Podle Miovského (2006) je v analýze dokumentů připouštěna kombinace kvalitativních a kvantitativních metod. Zásadní podmínku spatřuje v naprosté otevřenosti výzkumníka k tvorbě zajímavých, nových i nekonvenčních závěrů.

3.4.2 Rozhovor

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor, který je možno definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním badatelem pomocí otevřených otázek (Švaříček, 2007).

„Vědecká metoda rozhovoru, označovaná též jako interview nebo dotazování, je druhem exploračních metod, při níž se navozuje přímý komunikační styk se zkoumanými subjekty, které jsou otázkami nebo jinými stimuly podněcovány k sdělování požadovaných verbálních informací“ (Maňák, 1994, str. 44).

Maňák a Švec (2004) rozdělují rozhovory na tři druhy. Prvním je rozhovor orientovaný na problém. Jedná se o otevřený polostrukturovaný rozhovor, který se svým zaměřením zabývá určitým problémem, ke kterému se v průběhu dotazování stále znovu vrací. Jako druhý uvádějí narativní rozhovor, u něhož nejde o typický rozhovor, neboť těžištěm je vyprávění subjektu. Třetím druhem rozhovoru je skupinová diskuze, kde se rozhovoru účastní více dotazovaných najednou. Využívá se zpravidla k odhalení sociálních souvislostí.

Pro naše účely je významnější dělení na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný neboli volný rozhovor.

Smyslem volného, nestrukturovaného rozhovoru je navázání kontaktu výzkumníka se zkoumanou osobou. Lze tak získat informace, které by se jinými způsoby získávaly velmi těžce.

Naopak strukturovaný rozhovor má poněkud jinou funkci. Jeho smyslem je získání informací na předem připravený soubor otázek.

Námi užitý druh rozhovoru je označován jako rozhovor polostrukturovaný. Tento druh rozhovoru kombinuje oba předešlé typy. Hlavní otázky jsou výzkumníkem předem připravené, v průběhu rozhovoru však mohou být měněny, doplňovány či jinak upravovány podle situace. Výzkumník tak reaguje na situace vzniklé přímo během rozhovoru.

3.5 Metodika šetření

Třídní knihy byly k výzkumu získávány buď přímo od jednotlivých učitelek, nebo přes vedení školy. Na školách se zpravidla každý pátek soustředí třídní knihy ve společné místnosti k tomu určené (např. sborovně či sekretariátu), proto byla tato situace využívána k získání většího množství třídních knih na jednom v místě v určeném čase. V tomto případě bylo kontaktováno vedení školy, které třídní knihy ve všech případech ochotně poskytlo. Ochotné byly i jednotlivě oslovené učitelky. Vedení škol i učitelky byly vybrány k oslovení na základě doporučení známých kontaktů a jejich referencí.

Záznamy z třídních knih byly pořizovány dvojím způsobem. Prvním z nich byl ruční přepis jednotlivých týdenních záznamů, druhým nafocení údajů prostřednictvím fotoaparátu. Obě techniky byly zhruba stejně časově náročné. Jednodušším postupem by byl přímý přepis záznamů do počítače, který by ušetřil čas oproti předchozím užitým metodám – předešlo by se dvojitému přepisu údajů.

Pořízené záznamy byly přepsány do textového editoru, kde dostaly jednotnou, ucelenou podobu. Přepis byl časově poměrně náročný, vzhledem k množství získaných údajů. Proto byly některé pořízené záznamy ponechány v ručně psané podobě. Fotografované záznamy musely být pro lepší přehlednost přepsány všechny.

Přepsané záznamy byly vytištěny, aby se s pořízeným materiálem mohlo dále pracovat. Pořízené záznamy byly znovu pročteny, poté se začalo s jejich analýzou.

V záznamech jsme hledali určité vztahy a souvislosti. Začaly se vymezovat různé skupiny záznamů spojující stejný okruh. V našem případě to byly okruhy založené na podobnosti tematické, obsahové, technické, z nichž byly nakonec pro účely analýzy formulovány 4 skupiny výsledků. Ty si všímají třídních zápisů z hlediska 1) námětu či tématu, 2) použité techniky, 3) využívaných materiálů a 4) zařazování projektů, návštěv výstav a galerií a účasti na výtvarných soutěžích.

Ve vzniklých skupinách byly záznamy uspořádány do logických struktur a byly z nich vyvozeny závěry.

Vhodné respondentky na rozhovory byly vybrány z okruhu učitelek, s kterými byl navázán kontakt již před výzkumem. To také pravděpodobně pomohlo k jejich větší důvěře a otevřenosti.

Rozhovory byly pořizovány ve třídě dané paní učitelky. Každá z dotazovaných byla tedy ve známém prostředí, které jí poskytlo zázemí. Jelikož se jednalo o hloubkový polostrukturovaný rozhovor, bylo téma rozhovoru a jeho přibližný směr předem určeno.

Z každého rozhovoru byl pořízen zvukový záznam, s kterým dotazované učitelky ústně souhlasily. Zvukový záznam byl pořízený zvukovým záznamníkem na mobilním telefonu, jiná audiotechnika nebyla výzkumníkovi k dispozici.

Jeden pořízený záznam rozhovoru trval cca 35 – 45 minut. Celkem jsme získali 193 minut nahraného záznamu (zaokrouhleno na celé minuty).

Následovalo převedení rozhovorů do písemné podoby. Přepis pořízených dat byl velmi náročný. Potvrdilo se, že časy uváděné v literatuře (např.: Švaříček; Šed'ová, 2007, str. 181) vyhrazené pro přepis dat, nejsou pouhou spekulací či odhadem, ale holým faktem. Přepis jednoho rozhovoru zabral několik hodin a byl velice náročný.

Náročnost přepisu v našem případě nespočívala nejen v rovině časové, ale také technické. Ukázalo se, že použitá audiotechnika má svá úskalí. Na zvukových záznamech tak hlas dotazované učitelky bývá někdy rušen okolními zvuky. Přestože záznamy byly pořizovány v prázdné třídě, kde byly přítomny jen učitelka a výzkumnice, výpovědi byly rušeny např. zvuky za okny, pohybem jiných osob po chodbě atd. Uvedené fakty ztížily přepis záznamu. Byla zapotřebí větší koncentrace na vytěsnění rušivých elementů a vnímání řeči dotazované učitelky. Proto musely být některé pasáže zaznamenaných rozhovorů poslouchány opakovaně, což zvýšilo časovou dotaci pro jejich přepis.

Přepisy se staly materiálem pro jejich další analýzu. Jako první byla použita metoda kódování. Výpovědím v celém rozhovoru byly přiděleny kódy, které pojmenovávaly příslušný jev v rozhovoru. Takto byly okódovány všechny pořízené přepisy.

Kódy se staly výchozími body pro systematizaci výpovědí do skupin výsledků. Metodou vytváření trsů byly rozděleny do skupin dle určitých tematických spojitostí.

3.6 Výsledky výzkumu

„Badatel, který nachází to, co hledá, vykonává v podstatě dobrou práci školáka; tím, že myslí na to, co touží najít, často zanedbává znaky, i když maličké, které přinášejí něco jiného než objekt jeho předvídání. Skutečný vědec naopak pozorně vnímá i nejmenší detaily, nejmenší indikace, které ho neupoutaly na začátku a které se mohou ukázat jako nejzávažnější – je připraven na objevy.“

L. Leprince-Ringuet

3.6.1 Třídní knihy

Obsahová analýza třídních knih jako možný způsob získání informací o realizacích projektů na školách se v našem výzkumu příliš neosvědčil. Důvodem je skutečnost, že se zápisy o projektech v těchto školských dokumentech téměř nevyskytují. Záznamů o provedení projektu v rámci výtvarné výchovy bylo nalezeno opravdu velice málo a navíc ze zápisů nelze posoudit, zda se o projekt opravdu jednalo či jak byl realizován. Proto byla fakta nalezená v zápisech třídních knih shledána jako nedostačující ke kvalitní informovanosti o situaci zařazování projektů do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ.

Ze záznamů nelze vyčíst nic určujícího z hlediska míry využívání projektů, dokonce ani z hlediska výchovy k tvořivosti či jejího rozvoje. Analýza zápisů však přinesla jiné informace, které mohou být cenným odrazovým můstkem jak v tvorbě projektů, tak i ve výchově k tvořivosti. Jedná se totiž o doklady průběhu klasických hodin výtvarné výchovy tak, jak jsou s dětmi nejčastěji realizovány. Můžeme sledovat jednotlivé výukové hodiny z hlediska námětu, používaných technik či toho, zda se jedná o učivo výtvarné výchovy.

Pro představu byly uvedeny i výsledky kvantitativního charakteru, které doplňují přehled ve vybraných oblastech.

3.6.1.1 Námět, téma

První skupina, která byla definována na základě kvalitativní metody trsů, se zabývá analýzou třídních záznamů z hlediska námětu či tématu. Hledány byly souvislosti mezi jednotlivými náměty a tématy v zápisech.

a) Zvyky a tradice

Zvyky a tradice či oslavy různých svátků se ve výtvarné výchově objevují velmi často. Výskyt tematické práce k velkým svátkům jako jsou Vánoce a Velikonoce je stoprocentní. Obvyklé je také zařazování námětů akcí specifických pro děti, jako je např. podzimní pouštění draků či pálení čarodějnic.

Pouštění draků

V námětech se objevuje převážně plošná tvorba, popř. výroba – konstrukce draka. Drak je pojímán zpravidla jako „klasický český“, tedy typ, který je nazýván jako skládací drak. Podoba draka ve smyslu zvířecím, popř. jako čínského draka, se zřejmě příliš často nevyskytuje.

- „*Drak – mozaika, barevné papíry*“
- „*Výroba papírového draka*“

Vánoce

Typickými vánočními motivy jsou stromek, dárky, vánoční ozdoby, svíčky, zvonečky či vločky. Před Vánoci také dochází nejmasověji k redukci výtvarné práce na pouhou výrobu, kdy děti vyrábí různé dárky, krabičky či svícný. v tomto ohledu jsou přínosné nápady, kdy se spojí výtvarné učivo s praktickými účely, jako tomu je např. v případě návrhu vánočního papíru.

- „*Návrh na vánoční papír – výroba vánočního papíru*“
- „*Vánoční stromek – šablona, malba*“
- „*Nejhezčí vánoční dárek – kresba*“

Velikonoce

Opět převažují tradiční motivy – vejce, zajíček, beránek, slepice a kuřátka. Z výroby převažuje různorodé zpracování vejčunků, dále se vyrábí zápichy, stojánky na vajíčka, košíčky atd.

„Velikonoční zajíček – kresba, vystřihování“

„Kraslice – velká společná, centropen“

Pálení čarodějnic

Téma je výhradně zaměřeno na výtvarné zpracování postavy či portrétu.

„Čarodějnice – textilní koláž“

„Čarodějnice – kresba uhlem“

b) Příroda

Téma přírody se také nejčastěji vyjadřuje plošně, přestože se nabízí množství variant pro modelaci a prostorové vyjádření. Také využití přírodních materiálů v tématu přírody je kupodivu nízké. Obvykle jsou uváděny až nic neříkající náměty, pod kterými si lze představit ledaco.

„Podzimní krajina – spadané listí – zapouštění barev“

„Podzimní krajina – tempera (obtisky – houbička)“

„Zimní příroda, barevný podklad, voskové barvy“

„Jarní louka“

„Kvetoucí větvička – malba, tisk“

„Šeřík – tiskátka“

„Zimní strom – tuš“

c) Zvířata

Zvířata jsou dětem mladšího školního věku tematicky blízká. Nejčastěji jsou zpracovávána zvířata reálného charakteru, mystická či neexistující zvěř se v pracích vyskytuje sporadicky.

„prostorové obrázky – netopýr“

„vlaštovky – koláž“

„Fantazijní ryba – volná technika“

„Jaro - mláďata“

d) Zážitky

Neutuchající klasikou je ve skupině námětů „zážitek“. Pokud je sledován určitý cíl, je vše v pořádku. Potíže mohou nastávat v případech, že učitelka využívá tematické práce s motivem zážitku z důvodu určité pohodlnosti.

„Zážitky z výletu (kombinovaná práce)“

„Zážitek z prázdnin“

„Můj zážitek z Vánoc“

e) Výroba

Výroba představuje ve výtvarné výchově zajímavý fenomén. Učitelky VV si zvykly do výtvarné výchovy zařazovat vytváření výrobků, které často postrádají originalitu a tvořivost.

Výroba, jak bylo již poznamenáno, převažuje v období před Vánoci a Velikonoci. Je spojena i s dalšími svátky jako je např. Valentýn, Den matek apod.

„Výrobek ke dni matek – kytička na dřívku“

„Dárek k Valentýnu – krabička se srdíčky“

„Vánoční vyrábění“

3.6.1.2 Techniky

Plošná tvorba, jak již bylo poukázáno, výrazně převažuje nad tvorbou prostorovou. Využití tvorby v prostoru je zastoupeno pouze mizivě.

Z technik je nejčastěji zastoupena kresba a malba; dále učitelky používají koláže, různé druhy obtisků a jejich vzájemné kombinace. Do výuky bývají zařazovány i málo tradiční techniky jako je např. malba na hedvábí, enkaustika či ubrousková technika.

„Voskové obrázky dle fantazie – enkaustika“

„Malování na hedvábí“

„Velikonoční obrázky – decoupage“

Získané záznamy poskytly zajímavé srovnání z hlediska zpracování jednoho tématu či námětu různými výtvarnými technikami. Pro ukázkou uvádíme různorodost zpracování třech vybraných, hojně zastoupených námětů.

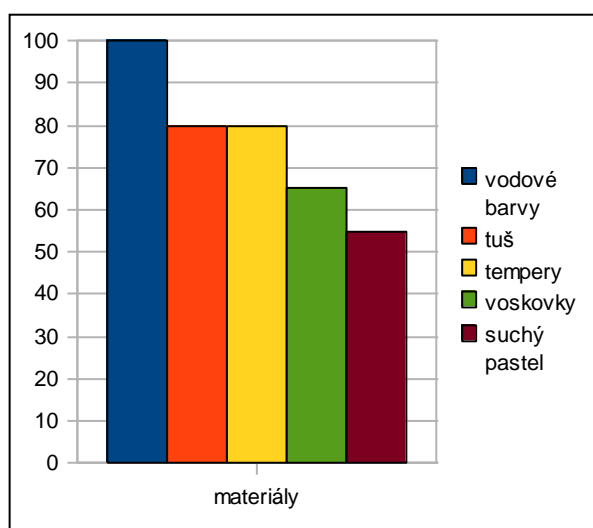
námět	příklady využitých technik
Listy a stromy	malba dle skutečnosti obtisky listů frotáž listů koláž dokresba vylisovaných listů kombinace koláže a malby studie – uhl zapouštění barev
Krajina	kresba tuší obtisky – tempera malba – tuš, vodové barvy, temperové barvy, voskové pastely – jednotlivě i v kombinaci filigrány zapouštění barev tupování
Pohádky	ilustrace - pastelky ilustrace ke školní četbě kombinovaná práce – tuš, vodové barvy voskové pastely volná technika

Tabulka č. 2: Nejčastěji využívané náměty a možnosti jejich zpracování

Z tabulky č. 2 je vidět, že jedno téma lze zpracovávat různými technikami. Ty se ovšem u různých námětů opakují, jedná se především kresbu a malbu. Jak jsme nastínili v předchozím textu, z tabulky je patrné, že plošná tvorba naprosto zastiňuje tvorbu prostorovou. A to i u takových témat, která lze prostorově velmi snadno zpracovat.

3.6.1.3 Materiály

Užívání různých materiálů je ve školní praxi samozřejmě do značné míry omezené, což je dané především finančními prostředky. Vyučující se ve volbě použitých materiálů musí často omezit na to, co je snadno dostupné, ať z důvodu cenového nebo množství. A právě proto je velmi zajímavé a současně zarážející zjištění, jaké materiály učitelky využívají, respektive hlavně to, že některé materiály nevyužívají, přestože jsou velmi dostupné.



Graf 1 – Přehled nejčastěji využívaných materiálů

Graf č. 1 ukazuje nejčastěji využívané materiály ve VV. Vodové barvy byly použity u všech zkoumaných učitelek. Druhým nejvyužívanějším materiálem jsou tempery a tuš. Následují voskové a suché pastely.

V grafu není zohledněn papír, jenž je využit jako podklad pro plošnou tvorbu, protože se v kombinaci s uvedenými materiály považuje za samozřejmý. Jeho výskyt by byl stoprocentní.

3.6.1.4 Další kategorie

Záznamy, které nás zaujaly a stojí za to si jich povšimnout, byly rozřazeny do tří následujících skupin:

a) Návštěvy výstav, galerií

Případů návštěv výstav, galerií či muzeí v rámci hodin VV není mnoho.

„Návštěva výstavy Poštovní známka očima dětí“

b) Výtvarné soutěže

Přínosem může být i účast žáků ve výtvarné soutěži. Témata výtvarných soutěží bývají zajímavá a dětem blízká.

„Naše planeta Země“

„Afrika“

„Zvířata našeho lesa“

„Hrad nebo zámek, ve kterém chci bydlet.“

c) Projekty

Náměty z výtvarných soutěží mohou být impulsem pro rozvinutí tématu do projektu.

„Zdravá pětka“

„Podzim – drakiáda“

„Můj životní styl“ – individuální projekt“

Projektů se v zápisech objevilo jen velmi málo. Celkem byly ve 49 třídních knihách zaznamenány pouze 3 projekty. Navíc nelze ověřit, zda se opravdu jednalo o projekt a jaká byla jeho kvalita.

3.6.2 Rozhovory

Pomocí rozhovorů s učitelkami byl získán jakýsi přehled, který je sondou do problematiky zařazování projektů do výuky. Učitelky v rozhovorech mluvily o vlastním používání projektové metody, o jejích kladech a záporech, o překážkách při jejich uskutečňování a uváděly své vlastní příklady z praxe.

Některé učitelky se v rozhovorech držely striktně kladených otázek¹ a příliš své invence neodhalily. Naopak informace z jiných rozhovorů byly velmi podnětné a zajímavé.

Jejich jednotlivé výpovědi jsou označeny písmenem U a číslicí, podle učitelky, které výrok patří.

3.6.2.1 Současný stav využívání projektů ve VV na 1. stupni ZŠ

První oblast výzkumné sondy byla zaměřena na zjištění aktuálního stavu využívání projektů ve VV na 1. stupni ZŠ. Cílem bylo zjistit co nejvíce informací o tom, kdy, jak a proč učitelky zařazují projekty do výuky VV.

Všechny dotazované učitelky vypověděly, že projekty do své výuky zařazují.

Výsledky byly rozděleny do několika skupin:

- časové aspekty
- technické aspekty
- sociální aspekty
- kladné stránky
- záporné stránky
- nápady z praxe

¹ Seznam otázek viz. příloha č. 3

Časové aspekty

Z odpovědí dotazovaných učitelek vyplývá, že projekt do výuky zařazují zpravidla několikrát ročně.

U1: „Projekty dělám zhruba jednou za čtvrt roku.“

U2: „No když to vezmu, tak 2-3 za rok.“

U5: „No takhle, že byl třeba na celý den, tak to asi tak 2-3 do roka. A takový ty na dvě tři hodiny, tak to jsme jich měli víc, takových 6, 7 do roka.“

Jejich zařazení do výuky však záleží na různých podmínkách, a proto se počet jejich zařazování může každý rok lišit. Není tedy pravidlem, že každý rok jsou projekty do výuky zařazovány.

U1: „Projekty dělám, ale letos ne, protože mám hrozně rozkouskované vyučování.“

Projekty bývají často vázány na určité období, událost či svátky. Nejčastěji dochází k zařazování projektů k období před významnými svátky, jako jsou Vánoce a Velikonoce. Obvyklé je také užití projektu v souvislosti se změnou ročního období. Projekty bývají použity také v případě, že se naskytne téma vybízející k jejich uskutečnění.

U1: „Většinou jsem je směřovala k tomu ročnímu období – když se prostě měnilo, tak se projekt hodil.“ „A ještě někdy se objeví nějaké téma, třeba jako byla ta Afrika a k tomu se udělá projekt.“

U2: „Určitě to jsou projekty na Vánoce, Velikonoce – takže tak nějak klasicky.“

U4: „Tak většinou jsou k něčemu zaměřené, tak třeba k Vánocům, na Velikonoce, spíš nějaké takovéhle svátky.“

Projekty mívají rozdílnou dobu trvání – od několika hodin po projekty prostupující celým školním rokem.

Technické aspekty

Zajímavé jsou výpovědi učitelek o zpracování a záznamu projektů. Uskutečněné projekty nejsou zpravidla dokumentovány – ani písemně, ani např. v podobě fotodokumentace. Učitelky si dokonce často nevytvářejí ani přípravu či zápis projektu pro vlastní potřebu.

U1: „Já totiž nezpracovávám ty projekty. To, co si udělám, to si udělám pro svoji radost.“

U1: „...ale nemám to nafocené, abych ti to ukázala.“

U5: „Projekty si nepíšu.“

Důvodů, proč učitelky nezpracovávají projekty písemně je mnoho. Příčinou může být určitá pohodlnost, nesystematičnost. Také náhlý impuls k projektu může vést k tomu, že je projekt prováděn bez písemného zpracování. Důvodem, proč učitelky nedokumentují vzniklé projekty fotograficky, může být nedostupnost potřebné techniky. Školy většinou nemají k dispozici fotoaparáty, které by byly poskytnuty učitelkám k použití. Pokud chce učitelka projekt vyfotografovat, musí zpravidla použít vlastní fotoaparát. Tím se tento typ dokumentace určitě některým učitelkám vzdaluje.

Jedním z důvodů je také fakt, že učitelky projekty zpracovávat nemusí. Vnímají tak jeho dokumentaci jako nadbytečnost.

U1: „Já to nemusím nikde dokládat, že jsem dělala projekt, abych se zviditelnila.“

Některé učitelky si zřejmě uvědomují, že ačkoli projekty nemusí zpracovávat z nařízení, může být jejich záznam užitečný hlavně pro ně samé.

U1: „Vím, že je to škoda, ale já to nedělám.“

Učitelky nejčastěji volí projekty propojující několik předmětů. Čistě výtvarné projekty dělá pouze jedna z dotazovaných. Ostatní učitelky volí projekty kombinované, zařazující do problematiky více předmětů. Do svých projektů se dokonce snaží zařazovat všechny předměty.

U1: „Bylo to třeba propojení všech předmětů včetně výtvarné výchovy. Jen výtvarný projekt jsem nikdy nepoužila.“

U2: „Když je to projekt, tak je tam všechno.“

V opozici k tomuto přístupu je jedna dotazovaná učitelka, která „nucené“ zařazování všech předmětů považuje za nevhodné či zbytečné. Říká, že ve školní praxi bývá často zvoleno téma, které je „násilně napasováno“ do všech předmětů. Tento přístup nepovažuje za nejšťastnější.

U3: „To já moc nedělám, protože až takhle extrémně, že bych to musela dávat do všech předmětů.“

Sociální aspekty

Spolupráce dětí v projektu, nutnost jejich vzájemné domluvy, koordinace činností – tyto a další sociální dovednosti přináší projekt dětem. Kolektiv může být vhodným působením učitelky ještě více stmelen právě prostřednictvím projektu.

Prohlubuje se i sociální kontakt mezi učitelkami, pokud připravují a realizují projekt společně. Zlepšují tak své sociální dovednosti a vztahy ve snaze domluvit se na jednotlivých bodech projektu.

U2: „Ted' chystáme se souběžnou třídou projekt Ruce...“

Ne všechny učitelky však spolupráci s kolegyněmi vyhledávají. Střeží si tak vlastní nápady, které nejsou ochotny sdílet s dalšími vyučujícími.

U3: „Nápady já nedávám, to má mít každé svoje.“

Učitelky ve svých odpovědích nezmiňují, jak se v projektu proměňuje role žáka a učitele. Učitel není v projektu vedoucí, co řídí všechny činnosti tak, jak je tomu v klasickém vyučování. Role učitele se proměňuje a pedagog se stává pozorovatelem, rádcem, pomocníkem. Naopak žák přejímá zodpovědnost za naplnění cílů projektu a svou činností k nim směřuje. Přebírá tak odpovědnost za výsledek projektu.

Pouze jedna z dotazovaných tuto roli zmiňuje.

U3: „Projekty musí dělat děti, ne já.“

Kladné stránky

Projekty rozvíjejí sociální dovednosti žáka. Jako kladnou stránku projektů označují učitelky často vzájemnou spolupráci dětí.

U2: „Takže ta jejich spolupráce, to je asi nejvíc.“

U4: „Dává to ten kolektiv dohromady a i ty kamarádské vztahy.“

Pro žáky jsou projekty silnou motivací. Téma je zpravidla voleno tak, aby děti zaujalo, ty se pak do práce „ponoří“.

U2: „Tak určitě to děti baví.“

U3: „Výhoda je v tom, že když se to povede, děti jsou nadšené.“

Propojení s reálnými vztahy a životem je také jedním z kladných stránek projektu. Pro děti se tak spojí svět školy s jejich životem, což mění jejich přístup ke školní docházce jako k součásti jejich života.

U5: „Určitě to má výhodu, protože v životě je také vše spojeno, není to oddělené.“

Projekty snižují problematiku jednotlivých hodin VV, kdy za 45 minut často nelze výtvarnou práci stihnout.

U2: „Je výborné, že se právě propojí několik předmětů, a že se nejede 45 minut, ale v nějakém celku.“

Přínos projektů je shledáván i rovině nabitých dovedností. Žáci, kteří pracují na svém projektu, si nabitě vědomosti a hlavně schopnosti a dovednosti lépe fixují.

U3: „A naučí se tím mnohem víc než klasickou výtvarnou výchovou.“

Záporné stránky

Překážek v uskutečňování projektů spatřují učitelky hned několik. Realizace projektů je podle jejich mínění náročná časově, organizačně i materiálně.

U1: „Je to poměrně časově náročné.“

Materiální nedostatky spatřují učitelky hlavně ve dvou oblastech, jež spolu vzájemně souvisí. Jednak uvádějí jako překážku nedostatek materiálu, potřebného k realizaci projektu, jednak nedostatek finančních prostředků, který by mohl nedostatek materiálu kompenzovat. Finanční obnos by byl podle učitelek nejčastěji využit k nákupu výtvarných potřeb; především těch, které nejsou v běžném vyučování dostupné.

U3: „Materiálu je vždycky málo... Když vezmu tady v té třídě já nemám prostor, já ho nemám, kde uskladnit.“

Dalším nevyhovujícím aspektem je pro učitelky fakt, že nemají svou třídu na všechny hodiny. To je pro ně nepříjemnou překážkou v uskutečňování projektů.

U1: „Mně konkrétně by pomohla jiná organizace výuky, abych nemusela odbíhat ob jednu hodinu do jiných tříd.“

Také organizace projektu je pro učitele náročná. Jedna z učitelek v rozhovoru zmiňuje náročnost projektu v tom ohledu, že pokud se v jeho průběhu vyskytne něco neočekávaného, např. školní akce, a projekt je vázán k určitému období, může nastat situace, kdy se nestihne. Tím pak ztrácí svůj smysl.

U2: „Aby ve chvíli, kdy mi do toho přijde ještě něco jiného, třeba jiná školní akce, třeba v období Vánoc je to běžné, tak potom, aby se to udělalo, protože pokud by se to nestihlo do Vánoc, tak po nich už to nemá smysl.“

Nápady z praxe

Velmi zajímavou oblastí výpovědí učitelek byly vlastní nápady a náměty z praxe.

Učitelka 1 uvádí jako jeden ze svých projektů projekt s názvem „Afrika“. Bohužel si nevzpomíná na bližší podrobnosti. Naopak svůj druhý zmíněný projekt „Mikeš“ popisuje velmi poutavě a detailně. Celoroční projekt, jehož tématem se stal známý kocour Mikeš od Josefa Lady, prolíná do různých předmětů. Hlavními z nich jsou výtvarná a literární výchova. Popudem k vytvoření projektu byl, jak uvedla učitelka, článek v čítance. Ten rok měl Josef Lada výročí a Hrusice vyhlásily výtvarnou soutěž, které se žáci v rámci projektu zúčastnili. Na Vánoce dostaly děti dokonce jako sponzorský dar knížky O Mikešovi. Projekt prolínal celým rokem, literatuře Mikeše četly, ve výtvarné výchově uspořádali výstavu pohlednic, knih, obrázků a ilustrací.

Učitelka 2 uvádí např. projekt „Prázdninové ostrovy“, kde si děti vytvářely své imaginární ostrovy. Pracovaly ve skupinách a vymýšlely, co by na ostrově chtěly mít a také koho. Projekt navazoval na učivo prvouky.

Dalším připravovaným projektem byly „Ruce“, který byl připraven společně se souběžnou třídou. Náplní projektu měly být různé otisky rukou a zvířecích stop, projekt byl zaměřený na podporu a rozvoj kamarádských vztahů mezi dětmi a jejich spoluprací.

Učitelka 5 zmiňuje svůj projekt „Jarní den“ realizovaný s dětmi ve druhé či třetí třídě. Projekt prolínal různými předměty. Z popisu projektu se však patrně, že se spíše jednalo o tematickou výuku, jak ostatně potvrzuje i učitelčina výpověď.

U5: „Ale to je současný trend tomu říkat projekt. Dříve se tomu říkalo prolínání tématu jednotlivými hodinami.“

Dále popisuje učitelka 5 svůj projekt realizovaný se souběžnou třídou. Projekt „Dědeček Fábulínek“ vznikl na základě návštěvy strašidelné výstavy ve Starých Hradech. Expozice plné strašidel byly pro děti silnou motivací. V rámci projektu tedy tvořily různorodá strašidla. Součástí byly i různé hry a soutěže, kde musely děti plnit úkoly. Učitelka poukazuje na fakt, že se projekt nestihl dokončit, čímž ztrácí určité poslání.

U5: „Pak jsme to ale bohužel nedotáhli úplně do konce, protože byly jiné akce a bylo toho hodně.“

3.6.2.2 Názory učitelek na výchovu k tvořivosti

V druhé části výzkumné sondy byla pozornost zaměřena na tematiku výchovy k tvořivosti. Cílem bylo zjistit, jaký názor mají učitelky na výchovu k tvořivosti, co o ní vědí a jaká je situace jejího začlenění do praxe.

Z výpovědí některých učitelek je patrné, že pojem tvořivost chápou jen velmi volně a nepřesně. Jiné mají naopak přesnou a jasnou představu o tom, co tvořivost je.

Některé z nich vnímají tvořivost jako jakoukoli tvorbu, s kterou se během výuky setkávají nebo ji zaměňují s „vyráběním“ či „prací“.

U5: „Myslím si, že v celém vyučování vychovávám k tvořivosti, už jak přijdou ty děti, musí tvořit. A to tvoření prolíná vším...Já od začátku, kdy přijdou, tvořím..tvořím různá pravidla.“

U5: „Já nemám přímo hodinu tvořivosti – to je pracovní vyučování.“

Některé učitelky se domnívají, že tvořivost rozvíjí. Tento proces je však u nich zřejmě spíše nezáměrný, necílený.

U2: „Myslím si, že většinou ji rozvíjíme tak nějak automaticky, že to člověk tak úplně nevnímá konkrétně. Ale že bych si řekla, teď budu rozvíjet tvořivost, to ne.“

Obtížnost výchovy k tvořivosti si uvědomuje pouze jedna dotazovaná. Ta také uvádí fakt, že žáci musí být na tvořivost systematicky připravováni. Uvědomuje si tedy dlouhodobost procesu výchovy k tvořivosti.

U3: „Kreativita je velice těžká, protože děti jsou ovlivněné, od techniky počínaje přes názory rodičů v dnešní době a na kreativitu se musí absolutně sehrát a musí se to trénovat.“

U3: „Kreativita se nejlépe chytá hned v počátku ...“

Jiné dotázané učitelky si naopak uvědomují, že se tvořivost v jejich výuce cíleně nevyskytuje nebo je zastoupena jen v malé míře.

U5: „Ta (tvořivost) se ve škole asi moc nevyužívá, nebo já ji moc nepoužívám.“

Způsoby, kterými se učitelky snaží rozvíjet tvořivost v hodinách výtvarné výchovy, jsou různé. Mnohé z nich jsou velmi inspirativní a kreativní.

Někdy jsou k rozvoji tvořivosti použity specifické metody, podporující rozvoj dětské představivosti a fantazie, na jejichž základě dochází zpravidla k vyhledávání a následné přeměně abstraktních forem v konkrétní.

U1: „Na tvořivost je skvělé například dotváření přírodnin – klacíků. Nebo jsme dotvářeli kukuřici, kamínky, hodně takhle ty přírodní materiály.“

U1: „Dále kaňky – zapouštění, pak dokreslovali strašidýlka tuší. Ve vyšších ročnících se dají kaňky dokreslovat na podobizny lidí.“

U1: „Nebo úplně jednoduché je učit číst z mraků – co vidí v mraku. To je takové jednoduché.“

Další metodou, jak učitelky podporují své žáky v tvořivosti a zároveň brání „staré tradici modelových předloh“, je to, že neukazují žákům předlohy či hotové práce, které by žáci měli napodobovat.

U2: „Hodně je nechávám volit barvy samostatně a nemají přesný vzor, takhle to uděláte a tak by to mělo vypadat.“

U3: „Já zásadně neukazuju své práce...To je potom kreativita nula.“

U5: „Tvořivost podněcuju tím, že při výtvarné výchově jim nedávám striktní pravidla.“

Důležitou součástí rozvoje tvořivosti je také její podpora v situacích, kdy sice není cílená, ale děti k ní samy dospějí.

U5: „...když ty děti něco objeví, tak já je za to chválím.“

Shrneme – li výsledky získané prostřednictvím obou použitých metod, dojdeme k následujícím závěrům:

- Všechny dotazované učitelky shodně vypověděly, že projekty do výuky zařazují několikrát ročně. Počet zaznamenaných projektů v třídních knihách byl však mizivý. Je tedy otázkou, zda učitelky své projekty do třídní knihy zapisují a pokud ne, proč tomu tak je.
- Jak učitelky uvádějí, využívají nejčastěji projekty denní, výjimkou však nejsou i projekty dlouhodobějšího charakteru, např. měsíční či roční. V záznamech třídních knih však toto tvrzení oporu nenachází.
- Z výpovědí některých učitelek je patrné, že nedokážou odlišit projekt od tematického vyučování. Ve většině případů je tak projektem nazývána i výuka, kdy jde především o prolnutí tématu více nebo všemi předměty.
- Přínos projektů spatřují učitelky především v podpoře vzájemné spolupráce žáků, prohloubení určitého tématu pro děti zábavnou a motivující formou, ozvláštnění a zpestření výuky a v propojení jednotlivých hodin do větších, smysluplných celků.
- Naopak za negativa projektů považují velkou časovou náročnost, jak na přípravu projektu, tak na jeho realizaci. Chybí jim také materiální zajištěnost a podpora vedení.
- Na kreativitu je ze strany dotazovaných nahlíženo různými způsoby. Učitelky bychom v tomto ohledu mohli rozdělit do dvou skupin. První skupina má poměrně dobré povědomí o tom, co tvořivost je, co je její náplní, jak s ní pracovat. Uvědomuje si její přínosy i to, že výchova k ní není jednoduchá. Informovanost druhé skupiny je trochu menší. Její znalosti o tvořivosti jsou jednoduché až povrchní. Myšlenkami tvořivosti se zřejmě nikdy příliš nezabývala.

- Praktické nápady na rozvíjení tvořivosti měla pouze jedna z dotazovaných. Ostatní však podporují její necílený rozvoj alespoň svým přístupem.

3.7 Diskuze

Po realizovaném výzkumu je vhodné se ohlédnout a pokusit se analyzovat a zhodnotit jeho jednotlivé kroky a výsledky.

V počátečním stadiu byli oslovení učitelé a vedení škol. Ochota poskytnout třídní knihy či rozhovor byla pravděpodobně podpořena i faktem, že oslovení pedagogové byli předem vybráni na doporučení známých učitelů. Díky příznivým podmínkám a množství doporučení byl zvolen právě tento přístup, který je velmi efektivní např. v porovnání s náhodným výběrem. Především na rozhovory tak byly vybrány učitelky, které byly vstřícné a svůj čas poskytly ochotně a rády.

Po ukončeném výzkumu si klademe otázku, co se mohlo v nějaké jeho fázi změnit. V našem případě byla shledána analýza třídních knih jako nerelevantní k položeným výzkumným otázkám. V záznamech se nedaly nalézt informace kvalitativního charakteru, které by měly výpovědní hodnotu o stavu užívání projektů či výchově k tvořivosti ve VV na 1. stupni ZŠ. Vzhledem k povaze hledaných otázek by bylo vhodnější zvolit jinou metodu. Například zúčastněné pozorování, kdy by byl výzkumník přítomný realizaci projektů, by jistě přineslo více zajímavých informací.

Rozhovor se ukázal být dobrou volbou. Získané informace byly velmi zajímavé a nejen, že odpověděly na výzkumné otázky, zároveň poskytly i cenné myšlenky nad jejich rámcem.

Při dalším zpracování se objevily otázky, které nebyly odpověďmi z rozhovoru zodpovězeny. Role výzkumníka se ukázala složitá právě v ohledu, že již při rozhovoru by měl být zvýšeně citlivý k výroků každého učitele a svými doplňujícími otázkami rozvést učitelovy zajímavé myšlenky. To je s největší pravděpodobností věcí zkušenosti a cviku.

Za chybějící a nevyužívaný jev považujeme nedostatečné využití výtvarných her, experimentů. Přitom může v tomto věku docházet k tzv. krizi dětského výtvarného projevu, u které právě hravým, na dovednosti nezaměřeným pojetím lze její negativní projevy eliminovat či zlepšovat.

Možný důvod, proč učitelky nevyužívají možností prostorových řešení ve výtvarných úkolech, je nedostatek prostoru. Potřebné místo je nutné ke shromáždění materiálu, i k následné prezentaci vzniklých dětských objektů. Avšak ani z materiálů dostupných, lehce uskladnitelných materiálů jako jsou např. papír či noviny, nevznikají ve školní praxi prostorová díla.

Během analýzy jsme na základě údajů zjistili, co mezi nimi chybí. Následuje příklad, který si všímá nevyužívaných materiálů ve výuce výtvarné výchovy.

materiál vhodný pro prostorovou tvorbu	záznamy z analyzovaných tř. knih	návrh dalších možností pro využití
Papír, noviny – prostorová tvorba	X*	kaširování papírové modely konstrukce z novin
PET lahve, plasty	X*	konstrukce a modely z PET mozaika z víček kelímky od jogurtů
přírodniny	„Postava ze žaludů“ „Koláž z listů“	využití veškerých přírodních materiálů postavy, aranžmá, obrazy, kompozice
potraviny	X*	těstoviny, koření, popcorn, sušené plody
staré oblečení, zbytky hadrů atd.	„Čarodějnice – textilní koláž“ „Obarvování textilií“	staré kusy oblečení, kůže, ponožky, punčochy, silonky

Tabulka č. 3 – Přehled materiálů vhodných pro prostorovou tvorbu a návrh jejich využití

* materiály nebyly v zaznamenaných hodinách použity

Tabulka č. 3 představuje přehled materiálů, které by mohly být ve výtvarné praxi využívány mnohem častěji. Jejich zastoupení je však v hodinách VV mizivé či dokonce žádné, přestože jsou velmi snadno dostupné a finančně nenáročné.

Materiál je to velmi dostupný a lze z něj tvořit množství různých prací a objektů. V rámci projektu můžeme dětem zadat materiál a nechat je nalézat řešení, jak s tímto materiálem pracovat. Dětské nápady jsou velmi originálního charakteru a mnohé učitelky by jistě překvapilo množství nápadů, které jsou děti s materiálem schopny vymyslet.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

Na základě získaných teoretických poznatků a výsledků výzkumného šetření byly navrženy výtvarné projekty, jejichž úkolem bylo ověřit informace v praxi.

Tyto projekty jsou navrženy tak, aby demonstrovaly možné způsoby výchovy k tvořivosti. Proces tvořivosti je náročný, a proto záleží mimo jiné na celkové atmosféře nutné k tvořivé projektové práci. Tu vytváří především sám učitel, který svým přístupem děti k tvořivosti motivuje. Projekty nabízí velké množství tvůrčího potenciálu, pokud je na ně nahlíženo z různých úhlů pohledu, tedy kreativně.

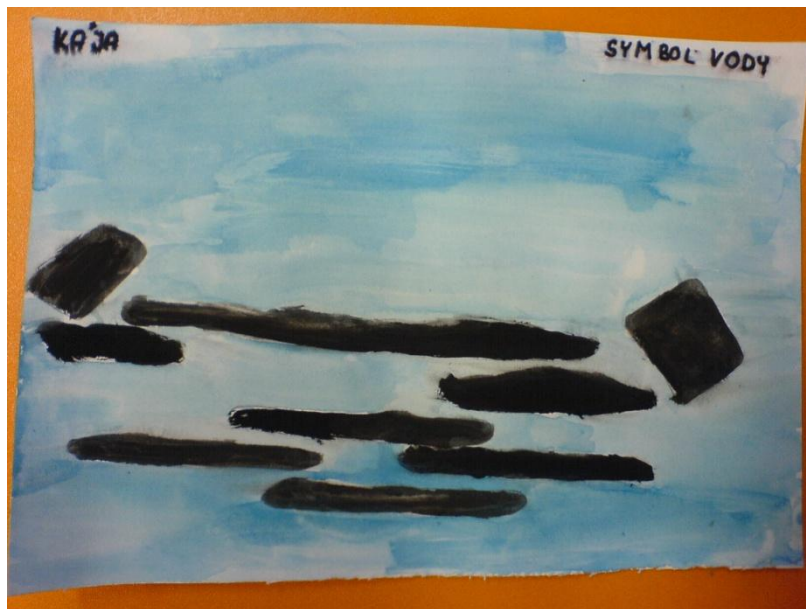


Obrázek 3 – „Vepřík a slon Horton“, kresba, chlapci (10 let)

Projekty byly realizovány na ZŠ v Kosmonosech (okres Mladá Boleslav), v 2. a 4. ročníku. Diplomantka do školy docházela na smluvené termíny, ve kterých se projekt uskutečňoval.

4.1 Projekt „Cesta kolem světa za 80 dní“

Motto: „Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem.“



Obrázek 4 – „Symbol vody“, vodové barvy, dívka (9 let)

Projekt „Cesta kolem světa za 80 dní“ propojuje výuku výtvarné výchovy s učivem přírodovědného charakteru. Žáci jeho prostřednictvím objevují zeměpisné, kulturní a výtvarné aspekty jednotlivých světadílů naší planety. Projekt může být zařazen jako motivační a úvodní prvek před začátkem výuky daného zeměpisného učiva. Toto učivo je součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ve které žáci poznávají svět kolem sebe. Zároveň je zde zařazeno průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, stejně jako prvky z ekologie, oblasti sociální či kulturní odlišnosti a dalších oborů.

Projekt je svým zaměřením vhodný nejlépe pro 5. třídu ZŠ, lze ho však využít už i ve 4. třídě, kde byl také realizován.

Úvodní motivace:

Příběh Philease Fogg² a jeho přátel cestujících kolem světa za 80 dní. Úvodní znělka³ populárního seriálu „Willy Fog na cestě kolem světa“ (španělský kreslený seriál na motivy románu Julese Verna). Diskuze o cestování kolem světa.

Výchovně vzdělávací cíl:

žák:

- vnímá svět z různých úhlů pohledu, uvědomuje si odlišnosti mezi lidmi
- získává postoj k ekologickým problémům, umí vyjádřit svůj vztah ke světu
- výtvarně vyjadřuje své nápady, umí stylizovat a zjednodušit
- snaží se projevit svou individualitu a jedinečnost, umí podporovat své kreativní myšlení a tvoření

Časová dotace:

80 dní (cca 3 měsíce)

Pomůcky:

- odtrhávací kalendář s 80 dny
- globus, mapy světa a jednotlivých kontinentů
- prezentace PowerPoint, interaktivní tabule či projektor
- další pomůcky k jednotlivým úkolům

² postava z knihy Julese Verna „Cesta kolem světa za 80 dní“

³ dostupná na: http://www.youtube.com/watch?v=yu_5T4t2XoM

Afrika

Jako první kontinent „navštívili“ žáci Afriku, na kterou se přenesli pomocí letadla. Jako motivační prvek k navození atmosféry sloužila obrazová prezentace vytvořená v programu PowerPoint. Ta nejen, že žáky naladila na správnou notu, ale zároveň poutavě prezentovala hlavní myšlenky projektu a přinesla tak důležitou obrazovou představu. Afrika se v tomto projektu stala kontinentem světla a tmy a to jak doslovně, tak i v širším kontextu.

Noc v džungli

Přistání v Africe v noci. Všude je tma, není elektrické osvětlení. Žáci mají oči zavázané šátkem. Malba poslepu. První dojem z Afriky. Poslech afrických písní při malbě. Princip náhody. Slepí tvůrci. Využití jiných smyslů než zraku, především hmatu.



Obrázek 5 – „Slepá malba“, chlapec (10 let)

Výchovně vzdělávací cíl:

- rozvíjení smyslové citlivosti – využití hmatu ve výtvarné činnosti
- poznání odlišného života lidí žijících v jiných podmínkách

Reflexe:

Žáky úkol velmi zaujal, byl pro ně neobvyklý a netradiční. Vyzkoušeli si, jak obtížné může být malování pro slepé lidi. Zapojili své ostatní smysly, především pak hmat. Některé z dětí nevydržely mít zakryté oči po celou dobu tvorby, pak ale zjistily, že dívat se nebylo vůbec třeba. Bylo nezbytné věnovat zvýšenou pozornost možnosti umazání. Dětem se zprvu jejich práce nelíbily⁴, byly ale motivovány pro další práci s daným podkladem. Po tisku zvířat byly samy překvapené, jak se jejich „slepá“ malba změnila na krásnou krajinu plnou zvířete.

⁴ Komentáře žáků k jejich výtvorům byly např. následující:

- „Mě se to nepovedlo. Vůbec to nevypadá hezky.“
- „To moje je ošklivý. Nelíbí se mi to.“

Světlo pro Afriku

Zdroje světla. Umělé a přirozené osvětlení. Význam světla. Oheň jako zdroj světla. Světlo a teplo. Přenesení významu - „dát světlo“, „být světlem“. Dekorativní řešení plochy za využití typických afrických motivů. Prostorové řešení lampionu.

Výchovně vzdělávací cíl:

- kompoziční a dekorativní práce s plochou
- uvědomělost globálních souvislostí



Obrázek 6 – „Lampion se zvířecím motivem“, dívka (10 let)

Reflexe:

Mírné technické potíže nastaly při lepení papíru na sklenici. Bylo třeba trochu zručnosti, děti si vzájemně vypomohly ve dvojicích. Jeden přidržoval sklenici a papír, druhý je k sobě přilepoval.

Zvlášť působivě vypadaly motivy s podobou zvířecí srsti.

Safari

Den v Africe. Výlet na Safari. Využití předchozí práce pro další činnost. Africká fauna. Zjednodušení a stylizace tvaru a obrysu zvířecího těla. Tisk a obtisk.

Výchovně vzdělávací cíl

- kreativní využití předchozí práce
- umístění prvků – zvířat v prostoru
- zjednodušení a stylizace zvířecích postav



Obrázek 7 – „Ještěrky“, dívka (10 let)

Asie

Z Afriky se žáci přesunuli do Asie. V prezentaci se žáci seznámili s hlavními symboly kontinentu a prohlédli si jeho odlišnou kulturu, obyvatele či zvyky. Součástí prezentace byla i diskuze nad představovanými obrázky. Děti je snadno doplňovaly svými vědomostmi. Asie zde byla představena jako země znaků a symbolů.

Čínské znaky

Čínské písmo jako významný symbol. Vlastní jméno v čínštině. Význam jména v čínských znacích. Písmo jako výtvarný a vyjadřovací prostředek. Vlastní čínský znak.

Motivační hra

Každý žák dostal na lístku své jméno přeložené do čínských znaků⁵. Na základě výkladu symbolů si pak každý vymyslel svou novou přezdívku.



Obrázek 8 – „Kůň“, dívka (9 let)

⁵ ukázka jmen přeložených do čínských znaků přiložena v příloze

Výchovně vzdělávací cíl

- práce s linií a bodem, jejich vzájemná kombinace v ploše
- výrazové možnosti linie, odlehčení a zesílení linie
- odlišné druhy písemného vyjadřování

Reflexe

Děti se velmi zajímaly o své jméno napsané čínskými znaky a přeložené v řeči symbolů. Součástí této části projektu bylo vymýšlení svého přízviska ze slov, které vystihovaly význam daného jména. To děti krásně motivovalo. Vymýšlení symbolu podobného čínskému písmu bylo pro děti zprvu obtížnější, protože se jedná o abstraktní práci. Pak ale pochopily princip skládání jednotlivých malých čárek a vznikly nádherné symboly, kterým přiřadily vlastní název.

Draci

Drak jako symbol a vlastnosti jemu připisované. Báje a mýty. Ostatní bájná zvířata.



Obrázek 9 – „Drak“, chlapec (10 let)

Výchovně vzdělávací cíl

- výtvarné vyjádření na základě představivosti a fantazie

Reflexe:

Děti projevily o draky velký zájem. Zvláště chlapcům bylo toto téma velmi blízké a s obrovskou chutí si prohlíželi jejich obrázky a poté se pustili do tvorby vlastních. Děti tohoto věku rády čtou „dračí“ literaturu.

Cílem úkolu bylo nakreslit draka takového, jak vypadá v mysli každého jednotlivce. Výsledkem je velké množství různorodých draků v pracích plných fantazie a kreativity.

Amerika

Dále jsme se vydali objevit Ameriku. Přesto, že nás již předstihl Kryštof Kolumbus, měli jsme za cíl ji objevit znovu - a jinak. Amerika je zemí nových možností. I my jsme se snažili nacházet nové možnosti a nová, kreativní řešení.

(Znovu)objevení Ameriky

Tvar a obrys světadílu. Hranice – vytyčené, i ty v mysli. Fantazie, představivost a asociace – co nám tvar připomíná? Překročení hranic, posun za hranice možností. Nové možnosti, nové nápady. Dokresba⁶ tvaru Severní a Jižní Ameriky kreativním způsobem.

Výchovně vzdělávací cíl

- rozvoj představivosti a tvůrčí práce s obrysem



Obrázek 10 – „Čert“, chlapec (9 let)

⁶ úkol byl vytvořen na základě činnosti ve výzkumném šetření J. Němce (2004, str. 46)

Reflexe:

Žáci se zhostili úkolu různými způsoby. Někteří zůstali v hranicích obrysu a doplnili ho podle toho, co jim svým tvarem připomínal. Naopak někteří překročili hranice a daný obrys jim posloužil jen jako prvek v celém jejich obrázku. Poměrně častým jevem pak bylo bohužel kopírování nápadu spolužáka. U tohoto problému bylo těžké odhadnout, kdo byl tvůrcem nápadu a kdo jej pouze zopakoval.

V tomto úkolu se pak výrazně projeví tvořivé osobnosti některých žáků, kteří svými nápady výrazně vybočili z řad svých spolužáků.

Indiáni a kovbojové

Nové versus tradiční. Jak se příchodem nového mění to staré. Význam společnosti, komunity, kmene, rodiny, přátel. Skupinová spolupráce.



Obrázek 11 – „Saloon“, chlapci (9 a 10 let)

Výchovně vzdělávací cíl

- kompozice v ploše, prostorové vyjádření

Reflexe

Žáci se rozdělili do dvou skupin. V těch měli spolupracovat na společné výtvarné práci. To bylo pro děti velmi obtížné. Domluvit se společně na kreativním řešení daného problému bylo nad jejich síly. Vznikly proto jednotlivá dílka, ne jedno skupinově společné.

Tomuto úkolu by jistě muselo předcházet množství dílčích činností, které by děti na tento druh skupinové práce připravili.

Země PET

Při návratu do Evropy jsme se bohužel nevyhnuli nástrahám známého Bermudského trojúhelníku. Naštěstí jsme tu narazili na pozoruhodnou pohádkovou zemi jménem PET. Obyvatelé této země jsou velmi bystří, chytrí a kreativní a tak nás velmi inspirovali.

P-E-T

Písmo jako výtvarný prostředek. Dekorativní práce s písmem. Objevování souvislostí, asociací a tvarů.



Obrázek 12 – „Země PET“, chlapec (10 let)

Výchovně vzdělávací cíl:

- využití písma jako výtvarného prostředku, hra s písmem

Reflexe:

Uváznutí v Bermudském trojúhelníku a navštívení smyšlené země PET děti navnadilo. Písmo je zatím pro děti prvkem, který má jasný daný tvar a podobu. Kreativitu tak rozvíjíme právě tím, že je necháváme písmo měnit, deformovat, nalézat v něm různé asociace a souvislosti.

Pet

„My PET pet“ – mazlíček z PET lahve. Prostorová tvorba s využitím odpadového materiálu. Přeměna starého v nové.



Obrázek 13 – „Jezevčík“, dívka (9 let)

Výchovně vzdělávací cíl

- prostorová tvorba s využitím odpadového materiálu
- zapojení angličtiny do výuky výtvarné výchovy

Reflexe:

Propojení vědomostí z angličtiny děti nadchlo. Vytváření mazlíčků z plastové lahve jim tak šlo od ruky. U této aktivity děti pracovaly s ne příliš obvyklým materiálem, který má specifické vlastnosti. Na to také záhy přišly, když zjistili, že některé způsoby úpravy materiálu jsou nemožné nebo příliš složité. Nakonec vznikly velmi působivé prostorové objekty.

Evropa

Po ztroskotání v Bermudském trojúhelníku bylo třeba se rychle dopravit do Evropy, aby se splnila podmínka objet svět za 80 dní. Všichni věřili, že se stačíme vrátit včas, proto se pustili s chutí do práce.

Dopravní prostředky

Smyšlené vozidlo. Přeprava osob různými způsoby – reálnými i smyšlenými. Prostorová konstrukce mobilu se smyšlenými jízdními vlastnostmi.



Obrázek 14 – „Helikoptéra“, chlapci (10 let)

Výchovně vzdělávací cíl

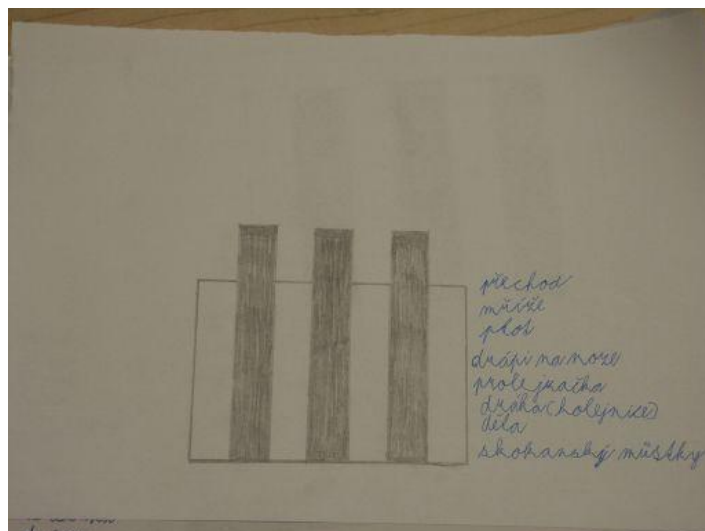
- prostorová konstrukce s využitím kartonových krabiček

Reflexe

Úkolem bylo prostorové řešení objektu z jednotlivých krabiček. Sestavováním vozidel si děti trénovali svou tvořivost jednak vymyšlením nápadu a také jeho následnou realizací. Ne vše, co chtěly realizovat, šlo vytvořit. Své představy pak proto museli korigovat.

Deník

Zápisy v deníku, lodní deníky. Vzkazy v láhvi. Komunikace lidí na celém světě. Používané zkratky. Komunikace pomocí obrázků – toalety, dopravní značky, piktogramy.



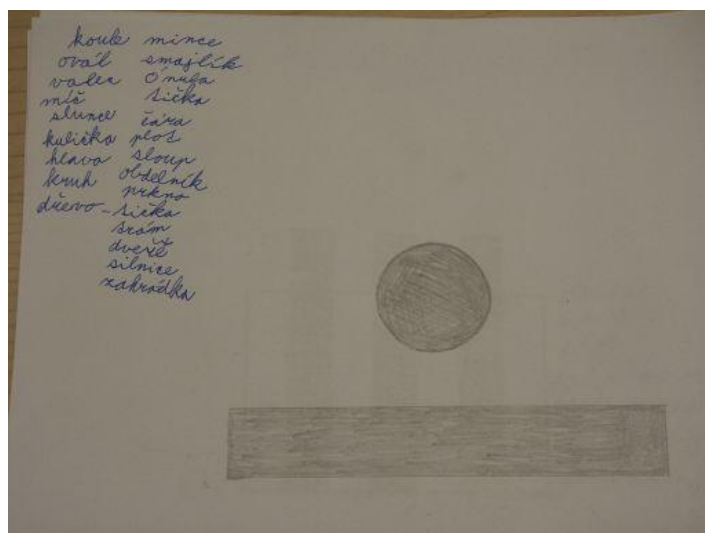
Obrázek 15 – „Co vidím I“, skupina žáků 4. ročníku (9-10 let)

Výchovně vzdělávací cíl:

- vnímání symbolů jako prostředku vyjadřování
- různorodost vyjádření pomocí výtvarných symbolů

Reflexe:

Tento úkol je zaměřen hlavně na nazírání skutečnosti různými pohledy. Žáci spatřují v jednoduchých schematických symbolech mnoho různých významů, které zaznamenávají. To jim usnadňuje vnímat v životě různé symboly v celé jejich šíři, zvláště pak ve výtvarném umění a výtvarné výchově.



Obrázek 16 – „Co vidím 2“, skupina žáků 4. ročníku (9-10 let)

Hodnocení projektu

Projekt Cesta kolem světa za 80 dní je tematicky velmi obsáhlý. Pozornost je však zúžena a zaměřena na jiné než tradiční poznatky o daných kontinentech. Na zeměpisnou problematiku je tak nahlíženo z jiného úhlu než se dětem ve škole běžně nabízí. Lze tak uchopit toto téma velmi kreativně.

Projekt byl realizován ve 4. třídě ZŠ v blocích v pátek jednou za 14 dní.

Děti byly projektem již od úvodní motivace uchváceny. S radostí se vydaly na naši společnou výtvarnou cestu kolem světa a téměř jim nevadilo, že jsme nemohli jet doopravdy. Úkolů se zhošťovaly se zápalem a nadšením.

Z hlediska rozvoje tvořivosti a výchovy k tvořivosti byl projekt taktéž velmi přínosný. Zvláště některé výtvarné úkoly přinesly zajímavé výsledky. Pro další výzkum by bylo velmi vhodné např. jejich opakované užití jak ve stejné třídě, tak i v třídách jiných. Bylo to zejména „Objevení Ameriky“, které by se dalo i diagnostikovat podle toho, jak žáci ve své kreativitě uchopili hranice tvaru, zda je překročili a do jaké míry tvar využili.

Při práci na projektu bylo pro některé děti velmi těžké myslet a tvořit kreativně. Při použití výtvarných technik, které jsou pro takové děti obtížnější, se zaměřují více na zvládnutí dané techniky a už jim nezbývají síly na to zamyslet se nad možnými nápady. U těchto dětí je vývoj tvořivosti pomalejší, a pokud se chceme cíleně zaměřit na tvořivosti, je třeba zvolit jednoduchou techniku, kterou již dítě bez problémů ovládá a dokáže v ní vyjádřit své tvořivé myšlenky.

Celkově projekt hodnotím kladně. Po výtvarné stránce nebyly příliš úspěšné kolektivní skupinové práce. Většina úkolů se však zdařila na výbornou.

Problém se vyskytl u kázně žáků. Tvůrčí a motivující prostředí někdy žáky podnítilo k velkému zaujetí, děti pak ve své vášni byly téměř nezkrotné, hlučné. To bych označila jako největší problém při výuce tohoto projektu. Navíc třídní učitelka bohužel neměla zájem o jakoukoli prezentaci projektu.

4.2 Projekt „Do pohádky – tam a zase zpátky“

Motto: „Není hezčích pohádek, než jsou ty, které píše sám život.“

Hans Christian Andersen



Obrázek 17 – „Popelka“, dívka (7 let)

Projekt „Do pohádky – tam a zase zpátky“ se dotýká tématu dětem velmi blízkého. Pohádky či dětské příběhy jsou nedílnou součástí života každého dítěte ještě předtím, než vstoupí do školy. Proto je využití pohádek při výuce velmi přirozené, spojuje totiž školu s běžným životem dítěte, tedy s realitou.

Pohádky jsou svou vlastní podstatou velmi vhodné pro rozvíjení dětské fantazie i tvořivosti. Smyšlené příběhy s reálně neexistujícími postavami dávají prostor pro různorodou interpretaci prostřednictvím vizuálně obrazných vyjádření.

Projekt nabízí propojení s literární, dramatickou a hudební výchovou.

Úvodní motivace

Diskuze nad mottem od Hanse Christiana Andersena.

Putování a cesty do pohádek a jiných světů.

Jak se dostat do pohádky?

Výchovně vzdělávací cíl

Četba a poslech pohádek a vyprávění.

Naplňování očekávaných výstupů z oblasti Literární výchova – žák:

- odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých možností

Žák výtvarně vyjadřuje smyšlené postavy či věci na základě svých fantazijních představ. Tvořivě přistupuje k netradičním či problémovým úkolům, své nápady realizuje.

Časová dotace

cca 3 - hodinový blok jeden krát týdně, po dobu 5 týdnů

Pomůcky

- knihy (viz. seznam literatury)
- rekvizity dle jednotlivých aktivit (duhový kůň, noční košilka, Paleček a kamarádi...)
- výtvarné potřeby (barevné tuše, brambory, houbičky, noviny a časopisy, těstoviny, popcorn, zbytky látek a barevného papíru a další pomůcky dle úkolů)

Na konci duhy

Jak se přenést do pohádky? Nám k tomu pomohl duhový kůň⁷. Ten spojuje náš svět se světem pohádek. Stačí na něj nasednout a pevně se držet. Barevná vlající hříva vytváří při jeho dlouhých skocích duhu, která vede do pohádky.

Výchovně vzdělávací cíl:

- propojení příběhu a dětské představivosti
- vyhledávání stylizované postavy v rozfoukané skvrně



Obrázek 18 – „Cesta do pohádky“, třída 2. A

Po cestě jsme si povídali o duze. Jak duha vzniká? Kde má konec a kde začátek?
Jaké má barvy?

⁷ Komentáře dětí: „Škoda, že ten kůň má jen hlavu.“, „Mohli bysme mu udělat tělo.“
- další námět na činnost, iniciovaná samotnými dětmi: prostorová tvorba koně

Příběh o duze⁸ vypráví, že na jejím konci se nachází poklad, který tam ukryli skřítkové. My jsme se dozvěděli, že tito duhovní skřítki vznikají z barevných kapek, které v pohádkové říši padají. Při doteku kapky a povrchu se zrodí nový skřítek.

Výtvarný úkol:

Rozfoukat kapky tuše. Po zaschnutí dotvořit dokresbou vzniklý tvar tak, aby připomínal duhového skřítku.

Reflexe:

Úkol byl pro děti poměrně náročný především proto, že jeho cílem bylo v abstraktní skvrně vyhledávat stylizovanou postavu či její část. Mnohé děti zpočátku tvrdily, že z jejich kapky žádný skřítek nevznikl. Po motivujících slovech výzkumníka se však u dětí probudila fantazie a kreativní pohled na skvrnu.

⁸ Smyšlený příběh na základě lidové pohádky o hloupém Honzovi a pokladu na konci duhy



Obrázek 19 – „Klepetáč“, chlapec (8 let)

Možná dramatizace:

Pohyb kapek, déšť – vyjádření pohybem. Dramatizace vzniku duhy a přeměna ve skřítku. Zakopání pokladu na konci duhy.

Korále pro princeznu

Kdo by nechtěl žít v pohádce? Ale ne vždy to mívají pohádkové postavy jednoduché. Co si má počít třeba Honza z První pohádky⁹, když si princezna vymyslí, že už nechce korále z brambor, protože jí tíží na krku?



Obrázek 20 - výtvarné řešení korálů, dívka (8 let)

Naším prvním, přípravným úkolem bylo vymyslet, z jakých materiálů a věcí můžeme princezně korále vyrobit. Vhodné alternativy z brainstormingu jsme zaznamenali do myšlenkové mapy (obr. č. 20), která byla souhrnem možných variant.

Výchovně vzdělávací cíl:

- výtvarný rytmus – rytmické řazení prvků, střídání různých tvarů a barev

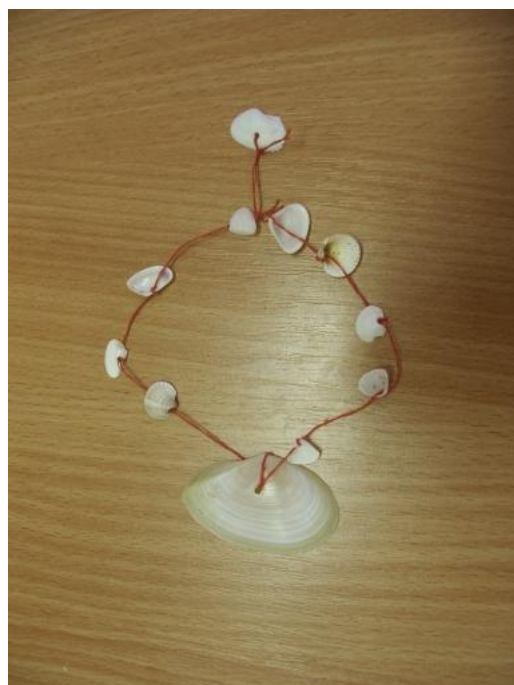
⁹ Z knihy F. Hrubína Dvakrát sedm pohádek



Obrázek 21 - myšlenková mapa

Výtvarný úkol:

Výroba šperku. Technické řešení konstrukce šperku¹⁰. Výtvarné zpracování jednotlivých komponent.



Obrázek 22 – zajímavé konstrukční řešení šperku, dívka (8 let)

¹⁰ Děti měly k dispozici i těstoviny tvaru kolínek. U těch zjistily, že nejdou provléknout pomocí jehly.

O noční košilce

Jednou z nejhezčích denních dob na čtení pohádek je večer před spaním. Ležíme ve voňavé, měkoučké postýlce a posloucháme.



Obrázek 23 – „Posloucháme pohádku“, žáci 2. A

V dnešní pohádce se vydáváme za pejskem a kočičkou¹¹. Kočička vypráví pejskovi příběh o pyšné noční košilce. Nedopovíme ho však celý¹², pohádka od nás potřebuje pomoc. Změníme se proto na andělíčky a pomůžeme chudé noční košilce vyzdobit její šat tak, aby si s ní pyšná košilka chtěla hrát.

Výtvarný úkol:

Návrh dekorace šatu. Ornament, řazení prvků, opakování motivů.

Tisk z výšky. Tiskátka z brambor a houbičky. Domalba.

¹¹ Čapek Josef – Povídaní o pejskovi a kočičce str.

¹² Viz příloha



Obrázek 24 – „Šaty pro noční košilku“, dívka (8 let)

Reflexe:

Děti úkol velmi nadchl. Klid při práci byl podpořen „spící košilkou“, kterou děti nesměly vzbudit. Všechny vzniklé šaty jsme košilce „uložili do skříně“, a tak si může šaty převlékat a měnit.



Obrázek 25 – „Šatní skříň pro noční košilku“ – žáci 2. A

Dramatizace:

Loutky, loutkové divadlo. Smyšlené příběhy odehrávající se mezi různými košilkami. Modelově řešené výchovné situace.

Paleček a jeho kamarádi

Jsou malí, ale šikovní. A dokážou toho víc, než by si člověk mohl myslet. Například dnes se Paleček¹³ rozhodl, že si budou hrát na zoologickou zahradu.



Obrázek 26 – „rekvizita Palečka a jeho kamarádů“

Žádná zoologická zahrada se neobejde bez zvířat. Proto děti s pomocí Palečka a jeho kamarádů – Ukazováčka, Prostředníka, Prsteníka a Malíka zvířata namalovaly.

Výtvarný úkol:

Obtiskování jednotlivých částí ruky, především prstů. Zvířecí postava tvořená skládáním jednotlivých otisků.

¹³ postava Palečka z knihy Dvakrát sedm pohádek od F. Hrubína



Obrázek 27 – „Žirafy“, dívky (8 let)

Reflexe:

Některé děti místo obtiskování prsty malovaly. Použití prstů místo štětce se dětem líbilo. V tomto případě byly použity speciální „prstové“ barvy vhodné pro užití při této technice. Po namalování bylo třeba nechat barvy zaschnout na topení. Po zaschnutí děti zvířata vystřihly a umístily do nakreslené zoologické zahrady, která byla nakreslena na tabuli. Tento „praktický“ závěr se dětem velmi líbil.

Dramatizace:

Maňásci na ruku, namalování přímo na ruce, prstové divadlo; popř. stínové divadlo

Skřítek Popleta

Skřítek Popleta je v pohádkové říši neslavně proslulý. Kam přijde, tam většinou způsobí pěkný nepořádek. Tentokrát se mu povedl opravdu husarský kousek. Spletl totiž dohromady všechny pohádky.

Naším úkolem bylo dát opět všechny pohádky „dohromady“. Nejprve jsme ve hře spojovali známé pohádkové dvojice, poté jsme k nim přiřadili název pohádky, knihy, autora a popř. i ilustrátora.



Obrázek 28 – „Popelka v kočáře“, dívka (8 let)

Výtvarný úkol:

Vhodně dokreslit novinový výstřížek. Zachytit scénu typickou pro vybranou pohádku.

Reflexe:

Tento úkol rozvíjel u dětí hned několik oblastí. Prostorová představivost byla podporována nutností vhodně umístit vystřižené objekty do prostoru čtvrtky. K tvořivosti byly děti podníceny samotným problémovým úkolem. Museli si poradit s částmi výstřižků, zkombinovat je tak, aby je bylo možné zasadit do některé pohádky. Zvolené výstřižky museli dokreslit tak, aby výsledná práce byla kompaktní. A právě to, jak děti využily výstřižky, můžeme označovat jako kreativitu.

Samozřejmě rozvoj kreativity je proces, jde tedy o dlouhodobou záležitost. To se při tomto úkolu potvrdilo. Děti tento typ úkolu řešily poprvé, a proto pro ně byl poměrně náročný. Po počátečním ostychu se daly s chutí do práce, která je začala velmi bavit. Některé děti vytvořily velmi originální řešení, které ostatní obdivovaly¹⁴.



Obrázek 29 – „Sněhurka a sedm trpaslíků“, dívka (8 let)

¹⁴Komentáře žáků: „Příště bych to udělala jinak.“, „Teď už vím, jak by se to dalo udělat.“

Hodnocení projektu

Výtvarný projekt „Do pohádky – tam a zase zpátky“ je tematicky dětem velmi blízký a přirozeně je motivuje. Propojuje výtvarnou a literární výchovu a přidává pohádkám další rozměr. Navíc nabízí další prostor pro dramatizaci.

Ukazuje, že výtvarná práce s pohádkou se nemusí omezovat pouze na ilustraci. V projektu jsou využity rozličné výtvarné postupy k rozvoji dětského kreativního potenciálu. Výtvarný projekt využívá ke své práci vybrané pohádkové knihy, z kterých jsou vybrány inspirativní pohádky vybízející ke tvořivé činnosti. Výtvarné činnosti nutí žáky k zamyšlení a tvůrčí činnosti.

Projekt byl realizován v 2. třídě ZŠ v Kosmonosech. Prostupoval výukou v období leden – únor 2010 v blocích jednou týdně. Ve třídě bylo 26 dětí ve věku 7 – 8 let. Projekt trval 5 týdnů.

Děti práce na projektu velmi bavila a z výtvarných úkolů byly nadšené. S chutí se pouštěly do práce, i přesto, že pro ně byla nová. Úkoly je motivovaly k tvořivému přístupu. Zvolené techniky nebyly výtvarně náročné, proto se děti mohly snáze uvolnit a pracovat tvořivě, což bylo cílem daných úkolů.

Během projektu se objevily nápady na jeho rozšíření, pocházející přímo od dětí. To je pro projekt velmi přínosné, protože vzniká na základě dětských potřeb a tužeb. Bohužel nemohla být tato rozšíření realizována v praxi během projektu z časových a organizačních důvodů.

V tomto výtvarném projektu se kromě literární výchovy dá skvěle pracovat i s dramatickou a hudební výchovou. Možné dramatizace jsou nastíněny v popisech jednotlivých bloků.

Spolupráce v této třídě byla skvělá. Děti byly motivované, nadšené a výborně spolupracovaly. Výraznou zásluhu na tom bezpochyby měla třídní učitelka, která děti na projekt připravila, jejich práci podporovala a chválila. Výsledné práce dětí byly prezentovány ve třídě či na chodbě před ní.

5 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se snažila přiblížit teoretická východiska výchovy k tvořivosti a výtvarných projektů a kvalitativním výzkumem zjistit, jak jsou zapojovány do výuky VV na 1. st. ZŠ.

Obě tyto části mi poskytly cenné informace, které jsem využila při návrzích a realizacích výtvarných projektů. Praktickou část považuji za stěžejní, neboť mně samotné přinesla nejvíce zkušeností, které mě v oblasti výchovy k tvořivosti a výtvarných projektů obohatily. Převést teoretické znalosti a informace získané z výzkumu do praxe tak, aby to mělo kýžený výsledek, se ukázalo být náročné.

Pro mne, jako pro začínající učitelku, je poměrně složité odhadnout, které aktivity budou u dětí tvořivost rozvíjet a podněcovat a naopak. Vyzkoušet si tedy své nápady v praxi a mít možnost je kriticky posoudit je pro mě cenným přínosem.

Jednou z nejnáročnějších dovedností bylo rozpoznání a identifikace tvořivosti u dětí. V žádné dostupné literatuře se autoři nezabývají stavem, kdy děti své nápady vzájemně kopírují neboli se „opičí“. Rozpoznat, u kterého dítěte se myšlenka zrodila, je téměř nemožné. Lze však očekávat, že děti správně vedené k tvořivosti, časem tento určitý nešvar překonají a otevřou se svým vlastním představám a nápadům. Bohužel tento proces je dlouhodobý, a proto jsem si nemohla jeho výraznější proměny či dokonce úspěchy ověřit osobně.

Do budoucna bych při výkonu svého učitelského povolání chtěla své děti vést k rozvoji tvořivosti, protože tuto vlastnost či schopnost shledávám jako mimořádně důležitou pro celý vývoj a život každého jedince jako osobité individuality.

Diplomová práce splnila všechny vytyčené cíle. Mým přáním je, aby v ní shromážděné poznatky a nápady přinesly i ostatním učitelům či studentům podněty k jejich práci při výtvarných projektech, a aby motivovala pedagogy k tomu, aby požadavek výchovy k tvořivosti nebyl jen údajem v Rámcovém či Školním vzdělávacím programu, ale aby se přenesl do lavic mezi žáky.

SEZNAM LITERATURY

- Coufalová, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
- Čapek, Josef. *Povídání o pejskovi a kočičce*. Praha : Albatros, 1984.
- Dacey, John S. a Lennon, Kathleen H. *Kreativita*. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9.
- Fichnová, Katarína a Szobiová, Eva. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- Hazuková a Šamšula. *Didaktika výtvarné výchovy. 1.* Praha : SPN, 1991.
- Hrubín, František. *Dvakrát sedm pohádek*. Praha : Albatros, 1995. ISBN 80-00-00198-5.
- ICT a současné umění ve výuce - inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha : Národní galerie, 2008. ISBN 978-80-7035-378-3.
- Kalhous, Zdeněk a Obst, Otto. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- Kol.autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-02-1.
- Lokšová, Irena a Lokša, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Praha : Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- Maňák, Josef a Švec, Vlastimil. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- Maňák, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : Paido, 1994. ISBN 80-210-1031-2.
- Miovský, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- Němec, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.
- Pelikán, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

- Petrová, Alexandra. *Tvořivost v teorii a v praxi*. Praha : Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.
- Roeselová, Věra. *Řady a projekty ve VV*. Praha : Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- Sillamy, Norbert. *Psychologický slovník*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0249-1.
- Šamšula, Pavel. *Obrazárna v hlavě: výtvarná čítanka pro 2. -5. ročník základní školy*. Praha : Práce, 1996. ISBN 80-208-0380-7.
- Švaříček, Roman a Šed'ová, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Terzianová, Alexandra M. *Výtvarné náměty z Asie, Afriky a Ameriky*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-188-6.
- Uždil, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
- Vančát, Jaroslav. *Tvořivost a obraznost ve Školním vzdělávacím programu*. Praha : MAC, 2008. ISBN 978-80-86783-31-4.
- Vančát, Jaroslav. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha : MAC, 2007. ISBN 978-80-86783-20-8.
- Zhoř, Igor. *Výtvarná výchova v projektech I*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 1995. ISBN 80-85808-48-X.
- Žák, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – „Stádo buvolů“, kombinovaná práce, dívka (10 let).....	10
Obrázek 2 – prostorová tvorba z PET lahve, dívka (10 let)	11
Obrázek 3 – „Vepřík a slon Horton“, kresba, chlapci (10 let)	67
Obrázek 4 – „Symbol vody“, vodové barvy, dívka (9 let)	68
Obrázek 5 – „Slepá malba“, chlapec (10 let)	70
Obrázek 6 – „Lampion se zvířecím motivem“, dívka (10 let)	72
Obrázek 7 – „Ještěrky“, dívka (10 let)	73
Obrázek 8 – „Kůň“, dívka (9 let)	74
Obrázek 9 – „Drak“, chlapec (10 let)	76
Obrázek 10 – „Čert“, chlapec (9 let)	77
Obrázek 11 – „Saloon“, chlapci (9 a 10 let)	78
Obrázek 12 – „Země PET“, chlapec (10 let)	80
Obrázek 13 – „Jezevčík“, dívka (9 let)	81
Obrázek 14 – „Helikoptéra“, chlapci (10 let)	82
Obrázek 15 – „Co vidím 1“, skupina žáků 4. ročníku (9-10 let)	83
Obrázek 16 – „Co vidím 2“, skupina žáků 4. ročníku (9-10 let)	84
Obrázek 17 – „Popelka“, dívka (7 let)	86
Obrázek 18 – „Cesta do pohádky“, třída 2. A	88
Obrázek 19 – „Klepetáč“, chlapec (8 let)	90
Obrázek 20 - výtvarné řešení korálů, dívka (8 let)	91
Obrázek 21 - myšlenková mapa	92
Obrázek 22 – zajímavé konstrukční řešení šperku, dívka (8 let)	92
Obrázek 23 – „Posloucháme pohádku“, žáci 2. A	93
Obrázek 24 – „Šaty pro noční košilku“, dívka (8 let)	94
Obrázek 25 – „Šatní skříň pro noční košilku“ – žáci 2. A	94
Obrázek 26 – „rekvizita Palečka a jeho kamarádů“	95
Obrázek 27 – „Žirafy“, dívky (8 let)	96
Obrázek 28 – „Popelka v kočáře“, dívka (8 let)	97
Obrázek 29 – „Sněhurka a sedm trpaslíků“, dívka (8 let)	98

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Ukázky přepsaných záznamů z analyzovaných třídních knih

Příloha č. 2: Přehled nejčastěji využívaných témat v záznamech třídních knih

Příloha č. 3: Seznam otázek kladených během rozhovorů s učitelkami

Příloha č. 4: Materiály a ukázky z projektu „Cesta kolem světa za 80 dní“

Příloha č. 5: Materiály a ukázky z projektu „Do pohádky – tam a zase zpátky“

SEZNAM OBRÁZKŮ V PŘÍLOZE

Obrázek 1 - „Pes“, chlapec (10 let)

Obrázek 2 - „Barevný čínský znak“, dívka (9 let)

Obrázek 3 - „Koník“, dívka (10 let)

Obrázek 4 - „Klobouk“, dívka (9 let)

Obrázek 5 - „Tučňák a muž s kloboukem“, žáci 4. třídy

Obrázek 6 - „Prasátko“, chlapci (10 let)

Obrázek 7 – „Duhoví skřítki“, dívka (7 let)

Obrázek 8 – „Korále pro princeznu“, dívka (8 let)

Obrázek 9 - „Noční košilka“, dívka (7 let)

Obrázek 10 - „Zoologická zahrada“, žáci 2. ročníku ZŠ

Obrázek 11 - „Kát'a a Škubánek“, dívka (8 let)

Obrázek 12 - „Karkulka a vlk“, dívka (8 let)

Přílohy

Příloha č. 1: Ukázky přepsaných záznamů z analyzovaných třídních knih

Záznamy z třídní knihy - 3. ročník

Zážitky z prázdnin

Ilustrace pohádky

Jablko, hruška

Činnost lidí na podzim

Strom

Otisky listů

Ilustrace k pohádce

Pohádková postava

Barvy podzimu

Podzimní strom (voskovky, tuš)

Zdobení svíček voskovými pláty

Pohádkové postavy, čert,...

Dekor v ploše – řazení prvků, tvarů a barev

Mikuláš

Vánoční ozdoby, vánoční blahopřání

Vánoční dárky pro nejbližší

Zážitky z Vánoc, nejlepší dárek

Zimní krajina

Zvířata v Africe

Celoškolní soutěž – Afrika

Postava – modelování

Zima – barvy zimy

Maska na karneval

Písmeno jako dekorativní prvek

Jaro – mláďata

Velikonoční přání

Velikonoce, jaro - výzdoba

Hry dětí se zápalnými prostředky (výtvarná soutěž)

Naše planeta Země (soutěž mezi třídami)

Záznamy z třídní knihy – 4. ročník

Vzpomínka na prázdniny - kolorovaná kresba
Vymyšlená země a její symboly - voskové pastely
Strašák v makovicích - kresba tuší
Ježek - proplétání, vystřihování
„Bezpečně ve městě" - kolorovaná kresba
Vzpomínka na Benecko - vodové barvy
Drak - mozaika, barevné papíry
Betlém - keramická dílna
Listy - vodové a temperové barvy, linie, Vlak - práce s papírem
Vyjmenovaná slova - znázorní, vodové a temperové barvy
Podzimní okno - tempery, tuš
Drak - zadní steh, Adventní kalendář - voskové barvy
Ponožky - vodové a temperové barvy
Kapr- mozaika, vodové barvy
Krabička na dárek, Přání k Vánocům
Moje přání- vodové a temperové barvy
Osová souměrnost - skleničky, kostra ryby - barevný papír
Zimní pohled z okna - temperové, vodové barvy, tuš
Lepení vlny - klubičko, obličej
Plakát - návrh-voskovky, papírořez - pták
Ronja, dcera loupežníka - temat. výkres dle filmu
Zimní krajina -tuš
Džbán-suché pastely, klovatina-vymývání
Portrét-dokreslování dle předlohy
Práce s keramickou hlinou - velikonoční motivy
Vymyšlený domeček - tuš, voskové pastely
Jarní louka
Kraslice-velká, společná, centropen
Vesmír, kosmonaut - suché pastely
Čarodějnice -textilní koláž

Příloha č. 2: Přehled nejčastěji využívaných témat v záznamech třídních knih

období	NEJČASTĚJŠÍ TÉMATA	
	téma, námět	počet zaznamenaných výskytů z 49 možných / procent. vyjádření
PODZIM	listy, stromy	39 / 79, 5%
	zážitek z prázdnin	32 / 65 %
	ovoce	23 / 47 %
	slunečnice	20 / 41 %
	drak	19 / 39 %
	krajina	14 / 28, 5 %
	ježek	11 / 22, 5 %
ZIMA	krajina	34 / 69, 5 %
	sněhulák	25 / 51 %
	Přání vánoční	22 / 45 %
	Čert, Mikuláš	19 / 39 %
	Vánoční strom	14 / 28, 5 %
	Dárky z Vánoc	12 / 24, 5 %
	Zvonky, svíčky	10 / 20, 5 %
	svícen	10 / 20, 5 %
	vločky	9 / 18, 5 %
JARO	Slepička, kuřátka, zajíček	25 / 51 %
	čarodějnice	24 / 49 %
	vajíčka, kraslice	21 / 43 %
	kvetoucí strom	13 / 26, 5 %
	šeřík	9 / 18, 5 %
	zážitek z Velikonoc	8 / 16, 5 %
OSTATNÍ	pohádka	34 / 69, 5 %
	vesmír	21 / 43 %

Příloha č. 3: Seznam otázek kladených během rozhovorů s učitelkami

OTÁZKY KLADENÉ DOTAZOVANÝM UČITELKÁM BĚHEM ROZHOVORU

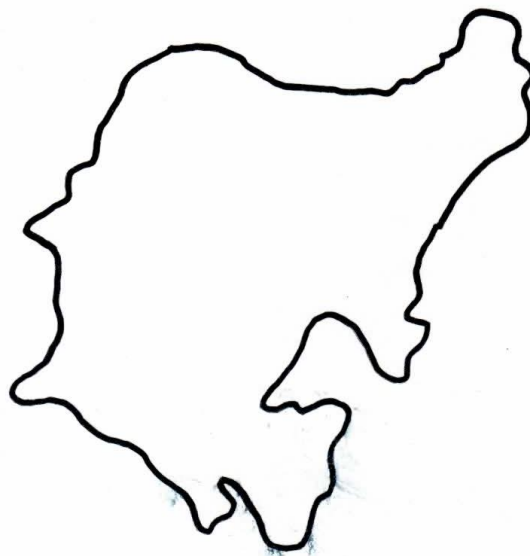
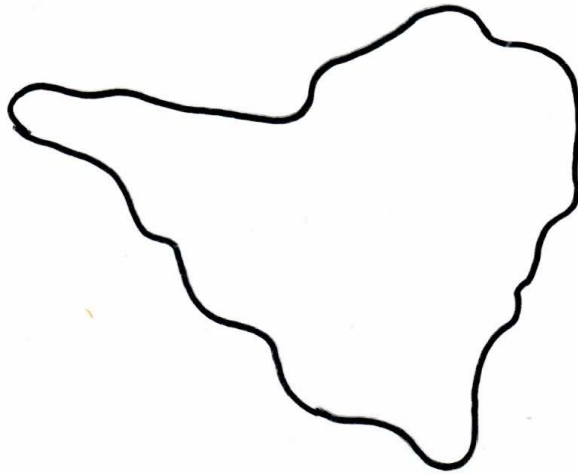
1. Zařazujete do výuky VV projekty?
2. Jak často děláte projekty? Kolik zaberou času?
3. Jaké jsou jejich výhody, co přináší Vám a co dětem?
4. Jaké jsou naopak jejich nevýhody, co Vám brání v jejich uskutečňování?
5. S kterými předměty nejčastěji propojujete?
6. Jaký je Váš názor na výchovu k tvořivosti? Myslíte si, že k ní vychováváte?
7. Jakými způsoby podporujete rozvoj tvořivosti u dětí ve své třídě?

Příloha č. 4: Materiály a ukázky z projektu „Cesta kolem světa za 80 dní“

Pracovní list se jmény dětí přeloženými do čínských znaků

Klára	克拉拉 kè lā lā	克gram, podmanit, podrobit, pokořit, přemoci, zjemnit, zkrotit, zmírnit, podmanit, podrobit, pokořit, přemoci, zjemnit, zkrotit, zmírnit, 拉拉
Nikola	尼科拉 ní kē lā	尼科dělba, dělení, dělicí čára, divize, hlasování (ve sněmovně), hranice, nejednotnost, neshoda, odbor, oddělení, oddíl, rozdíl, rozkol, rozpor, úsek, 拉
Marek	马雷克 Mǎ léi kè	马jízda, koňský, kozlík, kůň, mrskat, mrskat bičem, nést na zádech, opatřit koněm (osobu, povoz), posadit na koně, posadit na záda, sednout na koně, šustrák, tahák, vysmát se, 雷bít (o hromu), bouřka, dunění, dunět, hrom, hřmět, hřmít, 克gram, podmanit, podrobit, pokořit, přemoci, zjemnit, zkrotit, zmírnit, podmanit, podrobit, pokořit, přemoci, zjemnit, zkrotit, zmírnit,
Martin	马丁 Mǎ dīng	马jízda, koňský, kozlík, kůň, mrskat, mrskat bičem, nést na zádech, opatřit koněm (osobu, povoz), posadit na koně, posadit na záda, sednout na koně, šustrák, tahák, vysmát se, 丁
David	大卫 Dà wèi	大dobrý, důležitý, hlavní, chlubný, nadutě, nadutý, pokusit se oč, pořádně, skvělý, usilovat, velký, velký (počtem, množstvím), velký (prostorově), ohromný, hojný, 卫
Jan	雅恩 Yǎ ēn	elegantní, uhlazený, vkusný, 恩

Pracovní list k úkolu „(Znovu)objevení Ameriky“ s obrysy Sev. a Jižní Ameriky

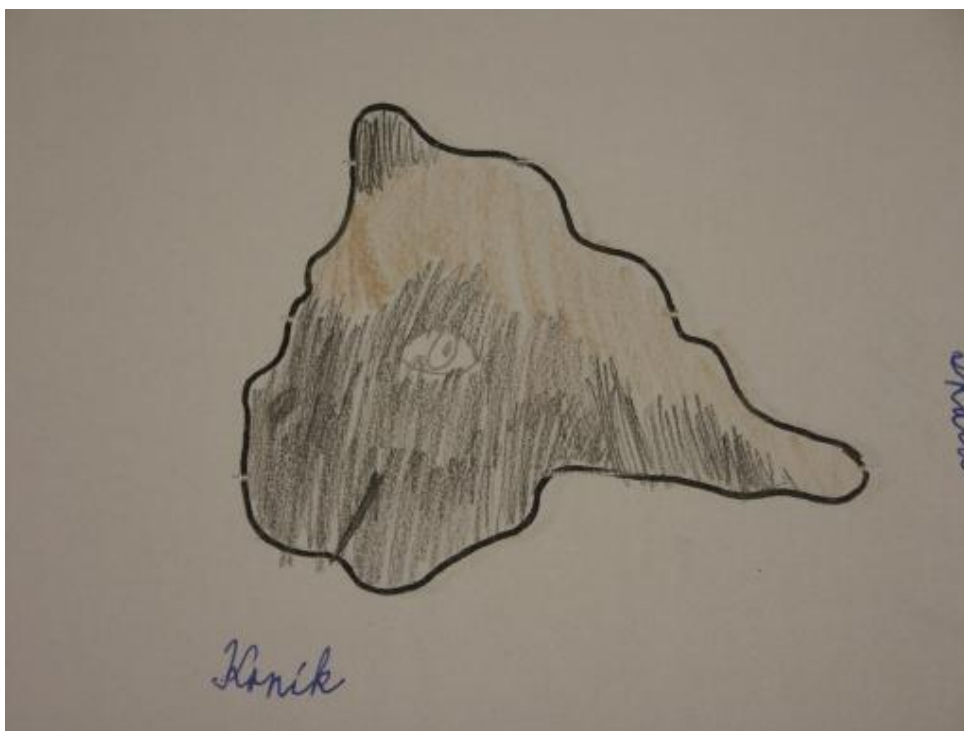




Obrázek 1 - „Pes“, chlapec (10 let)



Obrázek 2 - „Barevný čínský znak“, dívka (9 let)



Obrázek 3 - „Koník“, dívka (10 let)



Obrázek 4 - „Klobouk“, dívka (9 let)



Obrázek 5 - „Tučňák a muž s kloboukem“, žáci 4. třídy



Obrázek 6 - „Prasátko“, chlapci (10 let)

Příloha č. 5: Materiály a ukázky z projektu „Do pohádky – tam a zase zpátky“



Obrázek 7 – „Duhoví skřítki“, dívka (7 let)



Obrázek 8 – „Korále pro princeznu“, dívka (8 let)



Obrázek 9 - „Noční košilka“, dívka (7 let)



Obrázek 10 - „Zoologická zahrada“, žáci 2. ročníku ZŠ

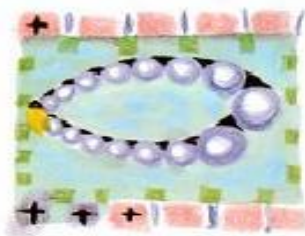


Obrázek 11 - „Káťa a Škubánek“, dívka (8 let)



Obrázek 12 - „Karkulka a vlk“, dívka (8 let)

PRVNÍ POHÁDKA



Princeznička na bále
poztrácela korále.

Její táta, mocný král,
Honzíka si zavolał :

„Honzíku, máš namále,
přines nám ty korále!“

Honzík běžel za horu,
nakopal tam bramborů.



Vysypal je před krále:
„Nesu vám ty korále,

větší už tam neměli,
snědli je už v neděli.“



Úryvek z pohádky O pyšné noční košilce (J.Čapek – O pejskovi a kočičce) a jeho úprava pro potřeby úkolu

„To nebyla hodná noční košilka,“ řekl pejsek, „když si s tou chudou košilkou nechtěla hrát.“

„Baže nebyla,“ řekla kočička. „Však taky, jak si potom hrála sama, tak na sebe nedala dobře pozor a hrála si v blátě a moc se umazala.“

„To měla z toho, že byla pyšná!“ řekl pejsek, „a teď zas povídej dál!“

„No tak teda,“ povídala kočička dál, „tu chudou noční košilku to trápilo a byla z toho smutná. Šla domů, sedla si na postýlku a byla pořád ještě z toho smutná, jak si ta pyšná noční košilka s ní nechtěla hrát. A tu k ní přišel takový andělíček a povídá jí: ‚Proč jsi tak smutná, košilko?‘

‚Já jsem smutná,‘ řekla chudá noční košilka, ‚protože jsem potkala krásnou noční košilku, ta byla vyšívána a měla na sobě všelijaká kolečka, jahůdky, čtverečky a proužky a ta se mně tak tuze líbila a já jsem si s ní chtěla hrát, ale ona nechtěla, protože jsem chudá a nemám na sobě žádné takové vyšívání, jako měla ona.‘

‚Nic si z toho nedělej,‘ řekl andělíček. ‚Jen se pěkně svlékni a jdi hajat. Však ono se to do rána už třeba nějak spraví.‘

Tak se tedy ta chudá noční košilka svlékla a šla pěkně hajat.

Zde text pohádky přerušíme. Uložíme noční košilku do postele a děti se změní na andělíčky, kteří pomůžou košilce vyzdobit její šaty tak, aby je měla ještě krásnější než košilka pyšná. Děti si jako praví módní návrháři nejprve zhotoví 4 návrhy, z nichž nejlepší zhotoví z tiskátek na čtvrtku. To budou košilky nové šaty.

Po dokončení výtvarného úkolu dočteme dětem pohádku, aby věděly, že dobře dopadla, protože byly moc šikovné a košilku zachránily.

A když spala, zavolal ten andělíček ještě jiné andělíčky a ti tu košilku krásně vyšili a udělali na ní proužečky a červené tečky a čtverečky a ještě takové všelijaké věci, jak to má kdo rád, a ještě ji pěkně vyžehlili a pak zas odletěli. A když se ráno ta noční košilka probudila a oblékla se, tu se ani nemohla poznat. Šla na procházku a teď potkala tu pyšnou noční košilku, která si s ní včera nechťela hrát. A ta pyšná noční košilka byla dosti umazaná, to jsme už povídali, a nemohla tu košilku ani poznat. „To je krásná noční košilka,“ řekla si, „kdyby si tak chtěla se mnou hrát!“

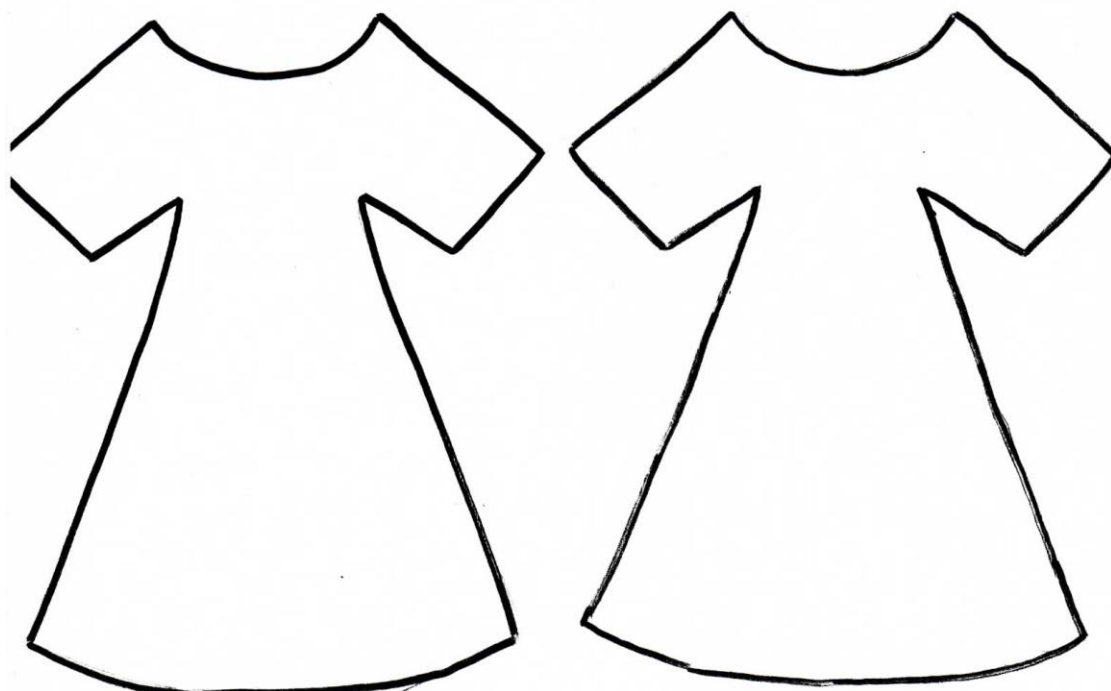
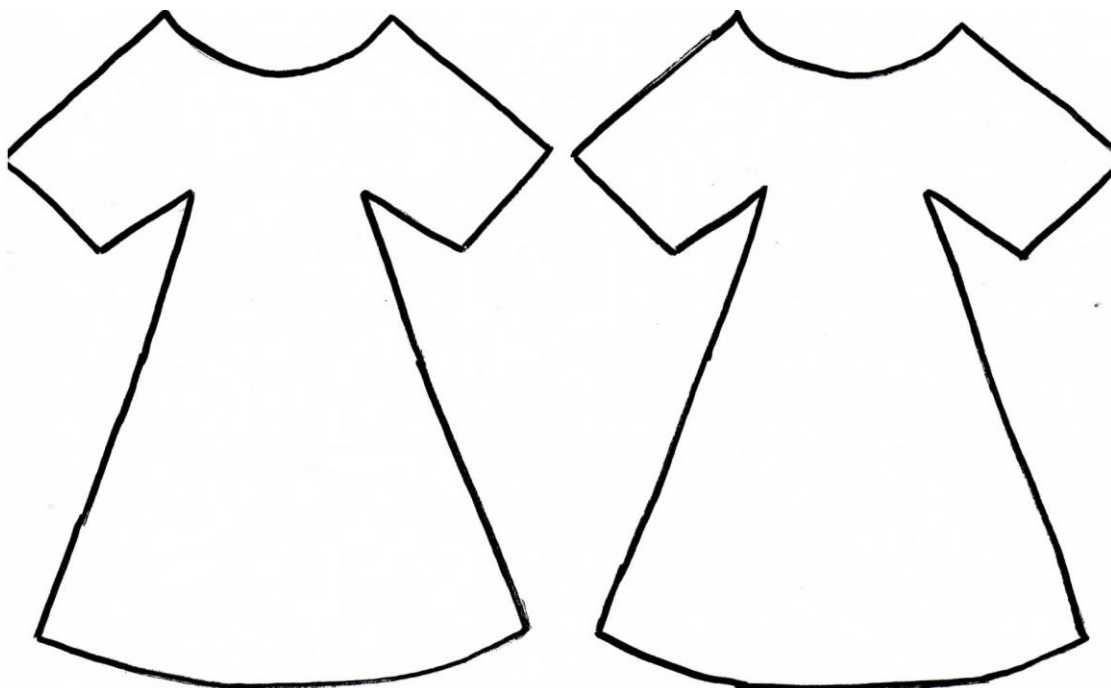
„Ať si s ní ta chudá košilka hraje!“ řekl pejsek kočičce. „Ať si s ní hraje a není taky pyšná, když tamta byla pyšná a nechťela si s ní hrát!“

„To také že nebyla pyšná, ta chudá noční košilka,“ řekla kočička, „třebaže teď byla čistá a měla na sobě tečky a čtverečky a proužečky. Ona řekla té pyšné: „Jen si pojd’ se mnou, ty košilko, hrát!““

„To je dobře, to se mně líbí,“ řekl pejsek, „že se nestala pyšnou. A na co si všechno hrály?“

„No na všechno si hrály,“ povídala kočička. „Hrály si s panenkami i na prodávanou, na školu i na honěnou i na schovávanou, dělaly si věnečky a zahrádku, hrály si na vaření a na návštěvu a na všechno možné, až si dost vyhrály, a pak šly spolu do jedné postýlky spat.“

Pracovní list k úkolu „O noční košilce“



PALEČEK A JEHO KAMARÁDI



„Mámo, usmaž kobližky!“

„Až mi dojdeš na šišky,
nemám už čím topit, synku,
dělej něco pro maminku!“

V lese bum, bum, bum,
šiška jako dům,
za ní druhá, po ní třetí
z vysokého smrku letí.



Paleček je dávno v lese,
sám však šišku neunes.



Jde okolo školáček
jménem Ukazováček.
Okoukne ji, pak se sehne,
ale šíškou ani nehne.



Zavoláme Prostředníčka:
„Prostředníčku, pomoz nám!“

Chlapečkovi zrudla líčka:
„Nadarmo se namáhám!“

Zavoláme Prsteníčka:
„Prsteníčku, tak co ty?“



Chlapečkovi zrudla líčka:
„Šiška dělá drahoty.“



Zavoláme na Malíčka:
„Pojď, Malíčku, pomoz nám!“



Malíček je chytrá hlava,
kamarádům rady dává:
„Ty jdi sem a ty jdi tam,
čkejte, až zavolám!“

Tak teď! Hej rup! Už ji nesem...“

Vracejí se domů lesem,
máma jim dá za šišku
cukrovanou kobližku.

